

TRAJNOSTNO SOUSTVARJANJE KAKOVOSTNE ŠOLE

Zbornik nacionalne spletne konference

(4. in 5. marec 2022)

Osnovna šola Danile Kumar



Ljubljana, marec 2022

ZBORNİK PRISPEVKOV NACIONALNE KONFERENCE
TRAJNOSTNO SOUSTVARJANJE KAKOVOSTNE ŠOLE

Osnovna šola Danile Kumar

Glavna in odgovorna urednica: Karmen Bizjak Merzel

Člani programskega odbora: Mojca Mihelič, Andreja Hazabent,
Klemen Strmljan, Urška Šuštaršič, Uroš Medar, Žan Jovišič, Oskar
Težak, Karmen Bizjak Merzel

Tehnično urejanje in oblikovanje: Ines Huber

Recenzentke: Meta Demšar, Marija Fabčič, Tadeja Galonja, Melita
Plešnik

Izdala in založila: Osnovna šola Danile Kumar

Spletna izdaja

Naslovna slika: jubilejni logotip OŠ Danile Kumar

Uredniški odbor je poskrbel za objavo avtorskih del. Avtorji jamčijo, da gre za njihovo lastno delo, in zagotavljajo, da so prispevek napisali po navodilih konferenčnega odbora ter da je lektorsko pregledan pregledan.

POPOTNICA ZBORNIKU

»Kdo je ta mladi človek in kaj zna? V koga se je razvil?«

Konferenca Trajnostno soustvarjanje kakovostno šole je letos priklicala v ospredje zgornji vprašanji, hkrati pa se je želela usmeriti v naša prepričanja in pričakovanja o kakovostni šoli, ki jo soustvarjamo na različne načine.

Živimo v vedno bolj nepredvidljivem času. Ravno to od nas zahteva, da vsako leto vztrajno sezuvamo težke cikle, ki učiteljem otežujejo pot proti kakovostni šoli – takšni, ki bi bila za naše otroke in mlade odziv v osmišljeno prihodnost.

Čas konference je z močjo človečnosti, modrosti, znanja, transcendence, vitalnosti in poguma v nas potrdil potrebo po smiselnosti početja pedagoškega dela. Le učitelji, ki svoje pedagoško delo občutijo kot smiselno in pomembno, lahko uresničijo pričakovanja učencev, da učno snov čim bolj povežejo s svojimi življenjskimi izkušnjami in jih tudi sami osmislijo.

Da, želimo si učence, ki čutijo namen in smisel v življenju, saj bodo zagotovo bolj srečni in zadovoljni! In verjamemo, da je vsaj nekaj tega prineslo tudi dogajanje na tej konferenci.

Karmen Bizjak Merzel, koordinatorica konference

NAGOVOR PREDSTAVNICE MESTNE OBČINE LJUBLJANA

Spoštovani udeleženci konference Trajnostno soustvarjanje kakovostne šole!

Nadvse me veseli, da ste se sodelavci OŠ Danile Kumar opogumili in odločili, da organizirate konferenco in pozdravljam vse prisotne, žal samo na daljavo. Upam, da bodo v bodoče lahko tovrstni dogodki redno potekali v živo. Tisti klepet in stiki ob kavi in rogljičku so neprecenljivi.

Oddelek za predšolsko vzgojo in izobraževanje ima v svojem delovnem urniku raznovrstne naloge, od področja vrtcev in predšolske vzgoje, osnovnošolskega in glasbenega izobraževanja, izobraževanja odraslih ter preventive zasvojenosti do sofinanciranja prostočasnih programov za otroke in zagotavljanja usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za delo z mladimi in starši. Poseben poudarek na MO Ljubljana dajemo obsežnim investicijam in vzdrževanju v vrtcih in šolah, kjer sledimo prioritetam celovitih energetskih in statičnih prenov objektov, uspešno povečujemo mrežo vrtcev in šol, kjer je primanjkljaj prostih mest in poleg sredstev iz mestnega proračuna iščemo nepovratna sredstva za investicije iz državnega in evropskega proračuna ter eko-sklada in javno-zasebnega partnerstva pri energetski obnovi objektov vrtcev in šol.

Iz mestnega proračuna za predšolsko vzgojo in izobraževanje vsako leto namenjamo skoraj tretjino proračuna, kar je eden najvišjih deležev v mestih v EU, in na kar smo upravičeno ponosni, saj kaže na veliko naklonjenost mestne politike do našega področja.

Leti 2020 in 2021 ter tudi letošnje leto so pred nas postavili poseben izziv z epidemijo korona virusa. Že od vsega začetka tesno sodelujemo z vodstvi vseh javnih zavodov in podjetij v veliki mestni družini, ker je v tem obdobju še toliko bolj pomembno, da ohranimo in povečamo naše skupne vrednote: solidarnost, pravičnost in človeško dostojanstvo, pri tem pa še posebno pozornost namenjamo ranljivim skupinam.

V Mestni občini Ljubljana tesno sodelujemo z ravnatelji vrtcev in šol, saj smo oblikovali redna srečanja aktivov ravnateljev, na katerih oblikujemo skupna in enotna izhodišča za najpomembnejše odločitve mesta na področju vzgoje in izobraževanja in skupaj odgovarjamo na aktualne izzive.

Še posebej tesno pa sodelujemo v delovni skupini z ravnatelji osnovnih šol, kjer se trudimo za izboljšanje kakovosti poučevanja v šolah. Sedanji izobrazbeni standard kaže dobro sliko,

podkrepljeno z mednarodnimi primerjavami, kot so PISA, TIMSS, a vidimo še veliko možnosti za izboljšave. Zlasti se osredotočamo na tiste, kjer lahko spremembe dosežemo sami, brez popravkov zakonodaje, saj smo prav na vzgojnem in učnem področju skupaj lahko najmočnejši. V zadnjih letih so se močno povečala pričakovanja javnosti, kaj mora vrtec in šola nuditi ter zmanjšala pripravljenost otrok in mladostnikov k razvijanju delovnih navad in socialnih veščin, zato je še toliko bolj pomembna vloga šole, ki vzgaja k vrednotam in ne le postavlja, pač pa tudi uči postavljati meje.

Glede na socialne, delovne, življenjske spremembe družbe, posameznikov in družin, se mora temu približati tudi šolstvo. Tega se zavedamo tudi na občini, zato skupaj s šolami sooblikujemo in spodbujamo sodobnejše programe.

Želim vam uspešno delo in konferenco!

Marija Fabčič

Vodja Oddelka za predšolsko vzgojo in izobraževanje

PROGRAM KONFERENCE

PETEK, 4. marec 2022

16.00	ODPRTJE KONFERENCE Karmen Bizjak Merzel, Žan Jovišić, mag. Mojca Mihelič, Marija Fabčič, vodja OPVI MOL
16.15–17.00	PLENARNO PREDAVANJE Andreja Barle Lakota – Moč strasti v procesu edukacije
Z MOČJO ČLOVEČNOSTI Delavnice 17.15–18.00	Ines Polončič: ZDRAV UČITELJEV GLAS
	Maruška Kerin in Jaka Saje: ČEŠNJA NA TORTI OB KONCU OSNOVNE ŠOLE
	Marija Pepelnak: RAZVIJANJE POGOVORNIH VEŠČIN Z UMETNOSTJO IN VPLIV LE-TEH NA PROFESIONALNI IN OSEBNOSTNI RAZVOJ UČITELJA
	Miha Klanjšček: ODGOVORNOST – TEMELJNA VREDNOTA DEMOKRATIČNE DRUŽBE
	Mateja Jerina: NA RAZREDNIH URAH SPREMINJAMO SVOJA PREPRIČANJA IN SPREMINJAMO SVOJ SVET
Z MOČJO MODROSTI IN ZNANJA Delavnice 18.15–19.00	Janja Rudolf: KAKO SKOZI RAZISKOVALNO DELO IN PODJETNOST VKLJUČITI MLADE V RAZMIŠLJANJE O RAZVOJU LOKALNE SKUPNOSTI
	Margaret Godec: BRANJE – POMEMBNA ŽIVLJENJSKA VEŠČINA
	Blanka Tomšič Premrl: AKTIVNO POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA
	Vesna Rižnik: POT DO SAMOSTOJNOSTI V UČNI KUHINJI PO NAČELIH TRAJNOSTNEGA NAČINA PREHRANJEVANJA
19.15–20.00	OKROGLA MIZA Klemen Strmljan – Trajnostno soustvarjanje kakovostne šole

SOBOTA, 5. marec 2022

9.00	ODPRTJE KONFERENCE Karmen Bizjak Merzel, Klemen Strmljan
9.15–10.00	PLENARNO PREDAVANJE Damjan Beton – V bistvu je dobro
Z MOČJO TRANSCENDENCE Delavnice 10.15–11.00	Irena Dečman: ČUSTVENA INTELIGENCA
	Uroš Marolt: GOZNA PEDAGOGIKA V URBANEM OKOLJU
	Eva Zore: OSNOVNOŠOLCI RAZISKUJEJO ANTIČNI SVET
	Uroš Kolar: KAKO JE POUK NA DALJAVO VPLIVAL NA SPREMEMBO UČNIH GRADIV IN MOBILNE NAPRAVE SPREMENIL V UČNO OKOLJE
	Tea Jaušovec: MOČ NAŠIH MISLI IN POMEN SPROSTITVE
Z MOČJO POGUMA IN VITALNOSTI Delavnice 11.15–12.00	Jure Jeromen: TEK NA SMUČEH V OŠ
	Denis Divjak: KREPITEV VEŠČIN SODELOVANJA SKOZI IGRO PRI POUKU ŠPORTA
	Miha Klanjšček: ODGOVORNOST – TEMELJNA VREDNOTA DEMOKRATIČNE DRUŽBE
	Maruška Kerin in Jaka Saje: ČEŠNJA NA TORTI OB KONCU OSNOVNE ŠOLE
	Blanka Tomšič Premrl: AKTIVNO POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA
12.15–13.00	PLENARNI ZAKLJUČEK Andreja Hazabent – Trajnostno soustvarjanje kakovostne šole
Moderatorji: Karmen Bizjak Merzel, Žan Jovišič, Klemen Strmljan, Andreja Hazabent, Ivana Gregec, Melita Plešnik, Uroš Medar, Oskar Težak, Urška Šuštaršič, Klavdija Planinšek, Klavdija Čuk, Nik Arcet, Maja Gruden Smole, Maja Drašček, Tina Starec Klobasa, Špela Pučko, Maja Kastelic, Darja Oven, Ines Huber, Mateja Kores, Tadeja Galonja, Tatjana Keržan, Hana Kumar, Lidija Pečar	

Oblike dela: delo v skupinah, individualno delo

Metode dela: prikazovanje, razlaga in razgovor, opazovanje, razprava in izmenjava izkušenj med udeleženci

Načini aktivnega sodelovanja udeležencev: Konferenca je potekala preko spletnega okolja Teams z odprtimi povezavami z možnostjo prehajanja med dogodki. Udeleženci so bili aktivno vključeni preko razgovorov, razprav in izvedb različnih aktivnosti.

Možnost uporabe pridobljenega znanja v vzgojno izobraževalnem delu: Pridobljeno znanje bodo udeleženci lahko uporabili pri svojem osebnostnem in profesionalnem razvoju, pri bolj kvalitetnem načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela. S pridobljenimi kompetencami bodo lahko bolj strokovno in hitreje reagirali na številne izzive pri pedagoškem delu. Prav tako pa se doprinos povezovanja strokovnih delavcev kaže v oblikovanju številnih novih sistemskih in kurikularnih idejah, prenosu le-teh v prakso in posledično soustvarjanju trajnostne kakovostne šole.

Referati so objavljeni v ZBORNIKU PRISPEVKOV NACIONALNE KONFERENCE TRAJNOSTNO SOUSTVARJAMO KAKOVOSTNO ŠOLO (marec, 2022) na spletni strani šole www.os-danilekumar.si

VSEBINA

V BISTVU JE DOBRO

Damjan Beton..... 1

ČUSTVENA INTELIGENCA

Irena Dečman 7

KREPITEV VEŠČIN SODELOVANJA SKOZI IGRO PRI POUKU ŠPORTA

Denis Divjak..... 17

BRANJE – POMEMBNA ŽIVLJENJSKA VEŠČINA IN TEMELJ ZNANJA

Margaret Godec..... 26

MOČ NAŠIH MISLI TER POMEN SPROSTITVE

Teja Jaušovec 37

NA RAZREDNIH URAH SPREMINJAMO SVOJA PREPRIČANJA IN SPREMINJAMO SVOJ SVET

Mateja Jerina 47

TEK NA SMUČEH V OSNOVNI ŠOLI

Jure Jeromen..... 56

MEPI – ČEŠNJA NA TORTI OB KONCU DEVETLETKE

Maruška Kerin in Jaka Saje..... 61

ODGOVORNOST – TEMELJNA VREDNOTA DEMOKRATIČNE DRUŽBE

Miha Klanjšček 73

KAKO JE POUK NA DALJAVO VPLIVAL NA SPREMEMBO UČNIH GRADIV IN MOBILNE NAPRAVE SPREMENIL V UČNO ORODJE

Uroš Kolar 85

GOZDNA PEDAGOGIKA V URBANEM OKOLJU

Uroš Marolt 92

RAZVIJANJE POGOVORNIH VEŠČIN Z UMETNOSTJO IN VPLIV LE-TEH NA PROFESIONALNI IN OSEBNOSTNI RAZVOJ UČITELJA

Marija Pepelnak Arnerić 104

ZDRAV UČITELJEV GLAS

Ines Polončič 110

AKTIVNO POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA

Blanka Tomšič Premrl..... 127

POT DO SAMOSTOJNOSTI V UČNI KUHINJI PO NAČELIH TRAJNOSTNEGA NAČINA PREHRANJEVANJA

Vesna Rižnik 139

KAKO SKOZI RAZISKOVALNO DELO IN PODJETNOST VKLJUČITI MLADE V RAZMIŠLJANJE O RAZVOJU LOKALNE SKUPNOSTI

Janja Rudolf..... 151

OSNOVNOŠOLCI RAZISKUJEJO ANTIČNI SVET

Eva Zore 160



V BISTVU JE DOBRO

THE ESSENCE IS GOOD

Damjan Beton

OŠ Danile Kumar Ljubljana, betond@os-danilekumar.si

Povzetek

V prispevku skušamo prikazati, kako pomembna je moč mišljenja, saj nas lahko vodi v nemoč oziroma zaprtost ali v optimizem oziroma rast. Pri učencih pomembno vlogo igrajo starši in tudi učitelji, ki lahko ustvarjajo varnost in pogoje za napredovanje in odprto miselnost. V nasprotnem primeru pa učenci v nevarnih okoljih ne razvijejo svojih potencialov in se samoomejujejo. Pomembo je videti dobro v sebi in učencih.

Ključne besede: pozitivna psihologija, ontologija, dobro, dobrobit, moč mišljenja, teorija navezanosti

Abstract

The goal of the article is to show how powerfull is our mindset. It can lead us into helplessness or fixation or on the other hand in optimism and growth. Parents and teachers play important role in child developement by creating secure base and save haven. Students living in unsafe homes or classrooms environment can not develop their potentials and they act selflimiting. Therefore it is important so see the good in the essence in all persons.

Key words: positive psychology, ontology, good, well-being, mindset, attachment theory

1 UVOD

Naslov prispevka *V bistvu je dobro* je lahko le oguljena fraza, ki jo uporabimo v težki situaciji ali ko hočemo nekoga na hitro potolažiti. Poznamo še nekaj podobnih: »Saj bo vse uredu.« ali pa »Vse je OK.«. Kadar jo izrečemo kar tako na hitro, lahko nima pravega pomena. A v prispevku bomo skušali pokazati, da je ravno to, da so ljudje in kar obstaja, v svojem bistvu dobro. To vodilo nam lahko pomaga pri lastni osebni rasti. Prav tako je skladnost s to mislijo potrebna za pomoč pri vzgoji in odkrivanju dobrega v drugih. Kakor torej mislimo, tako se bomo vedli in usmerjali. Lahko proti rasti in napredku ali pa v nazadovanje.



2 MOČ NAŠEGA MIŠLJENJA

Naj začnem z zgodbo igralca filmske vloge Superman, Christopherja Reeva (Dweck, S. Carol, 2016). Pri snemanju zadnjega filma je pri padcu iz konja utrpel poškodbo vratu, kar je privedlo do nezmožnosti gibanja. Stanje je bilo tako slabo, da je celo potreboval pomoč pri dihanju. Kljub slabim obetom zdravnikom se je odločil, da bo začel spet premikati prste in izvajati majhne gibe. Z močjo svojih misli mu je to uspelo, kar je prava senzacija pri pacientih s tako vrsto poškodbe. Uspel je celo tako napredovati, da je lahko samostojno dihal.

O moči misli smo lahko prepričani tudi na primeru našega alpinista Tomaža Humarja. Ko je bil pri osvajanju Nanga Parbat ujet v steni gore v sneži luknji, je lahko le čakal na pomoč reševalcev, saj bi v primeru napredovanja po steni navzgor ali vračanju navzdol tvegati preveč. Tako je moral v neugodnih okoliščinah, kot je temperatura do -25 °C, zdržati cel teden. Da je torej preživel, se je torej moral ogrevati s pomočjo svojih misli.

Na žalost pa naše misli niso vedo pozitivno usmerjene. Martin Seligman (2011), eden od začetnikov pozitivne psihologije, je moč negativnih misli opazil najprej pri živalih in nato tudi pri ljudeh. Znan je poskus s psi, ki so se naučili, da ne morejo pobegniti iz kletke, ker so ob poskusu pobega doživeli električni šok. Pobegnili niso niti kasneje, ko šokov ni bilo več. Ta fenomen je Seligman poimenoval naučena nemoč. S svojo teorijo naučene nemoči je razlagal fenomen pesimizma in depresije, ki se je razrašal v ZDA. Želel je odkriti psihološko cepivo proti naučeni nemoči. Rešitev je našel v učenju optimizma in poudarjanju dobrega. Naučeno nemoč je potrebno odučiti in se naučiti optimizma oziroma moči. Verjamemo kaj zmoremo in kaj smo in se v skladu s tem tudi vedemo in odločamo. Naučena nemoč ali optimizem je namreč program v naši podzavesti. Zato je pomembno, kako sebe in okolico zaznavamo in ovrednotimo, saj ta prepričanja vplivajo na nas in sprožijo določene programe.

3 PROGRAM ZAŠČITE ALI RASTI PRI CELICAH

Pojav moči in nemoči oziroma rasti ali zaščite je pri celicah raziskoval Bruce Lipton (2019). S svojimi odkritji je zamajal teorijo genetskega determinizma. Z raziskovanjem celic je dokazal, da nas geni ne določajo. Ali se bo nek gen razvil ali ne, je odvisno od tega, ali bo od nas prejel navodila za izvedbo. Ta pa so povezana z razmišljanjem človeka. Lipton na podlagi preučevanja celic trdi, da mi sami vplivamo na lastno biologijo in ne geni. S svojimi poskusi je odkril, da se celice različno odzivajo na okolje. Kadar so v stiku s hranljivo snovjo, se bodo približevale in bile odprte za sprejemanje in izločanje, torej rast. Kadar pa bodo celice v stiku



s toksično snovjo pa se bodo gibale proč od te snovi in se zaprle, tako da snov ne bo vstopala v organizem. V tem primeru so bile v stanju zaščite. Isti princip je opazil pri celicah, ki vsebujejo celično jedro, kjer so zapisani geni in tudi pri preprostih prokarionih, kjer imajo celice le celično membrano in citoplazmo. Sklepal je torej, da jedro celice niso možgani celice. Inteligenca ali možgani celice se torej skrivajo v njeni membrani, ki z receptorji zaznava okolico in jo interpretira kot varno ali ogrožajočo. Kakor celica zazna in interpretira okolico, tako se bo vedla. Ker je človek skupnost več milijard celic, enak princip velja tudi zanj. Kakor interpretiramo okolje, tako se bomo tudi vedli in vplivali na naše telo. Kot primer lahko pogledamo petje pri pouku glasbe v osnovni šoli. Za nekega učenca bo to predstavljalo radost, ponos, igrivost, za nekoga drugega pa stisko, sram, strah. Prvi učenec bo ob tem sproščen, srečen, drugi pa bo v telesu s svojim odnosom do petja v javnosti sprožil poplavo stresnih hormonov. Tako kot pri celici sistema rasti in zaščite ne moreta delovati istočasno. Torej kadar ne rastemo ne napredujemo, ker smo v stiski za preživetje. Ko pa se počutimo varne pa lahko rastemo, se razvijamo, napredujemo na telesnem, psihičnem in duhovnem področju.

4 DVE MISELNOSTI

O dveh različnih miselnostih razlaga psihologinja Carol S. Dweck (2016). Analogno s principoma rasti ali zaščite predstavlja dve možnosti miselnosti: odprto oziroma prožno miselnost in njej nasprotno – togo miselnost. Za osebe s prožno miselnostjo je značilno, da verjamejo, da lahko napredujejo, da njihova inteligentnost ni omejena in se lahko spreminja. To jih vodi v odkrivanje novih stvari, učenje zanje predstavlja izziv in tudi napake ali kritike so le točke na poti do napredka. Osebe s togo miselnostjo pa se bojijo izzivov, saj lahko pride do neuspeha, s katerim se identificirajo. Izzivi so zanje možnosti, da se izkaže njihova nesposobnost v očeh drugih, kar vpliva na njihovo samopodobo. Zato se novostim in izzivom raje izognejo. Vložen trud ali delovni napor zanje predstavlja dokaz, da niso inteligentni. Razmišljajo, da če se morajo truditi, je to znak, da njihove sposobnosti niso zadosti visoke. Trud pa bi bil dokaz pred drugimi, da morajo vlagati delo, ker pač niso dovolj sposobni. Osebe s prožno miselnostjo pa ravno v trudu in delu vidijo pot do uspeha in višanja sposobnosti in kompetenc. Toga miselnost vodi do samoomejitev in tako se osebe, ki tako razmišljajo, same odrečejo uspehu ali napredku.

Pri delu z učenci pa je potrebno, da pri njih spodbujamo prožno mišljenje oziroma jih skušamo odučiti togosti oziroma naučene nemoči in spodbuditi rast. Največjo vlogo pri tem



imajo seveda starši, ki jih Lipton (2019) imenuje kar prvi genski inženirji. Ker pa so otroci v šoli veliko časa, pomemben delež vpliva nanje predstavljamo tudi prosvetni delavci. Ne samo, da jim osvetlimo učno snov. Še bolj pomembno je, da jim posvetimo na to, kar oni so, na njihovo bistvo, ki je dobro. Preden se obrnemo v filozofijo Sokrata in Platona in njenega pogleda na dobro pa si pogledimo kako miselnost pride v učenca.

5 NAVEZANOST IN UČENJE OD STARŠEV

Ena od teorij, ki razlaga človekovo kreiranje mišljenja in odnosa do sebe, drugih in sveta je teorija navezanosti. Njen avtor, angleški pediater in psihoanalitik Bowlby, je do svojih spoznaj prišel predvsem preko svoje pediatrične prakse in opazovanja vedenja pri otrocih v odnosu z njihovimi starši, predvsem materami (Erzar in Kompan Erzar, 2011). Za razliko od Freudove psihoseksualne paradigme, je Bowlby poudarjal, da vedenje vedno kaže na potrebo v ozadju in iskanje odnosa kjer bo preko stika potreba zadovoljena. Naloga staršev je predvsem, da preko otrokovega vedenja zaznajo njegovo potrebo, prepoznajo svojo vlogo pri skrbi za otroka in otroku adekvatno zadovoljijo njegovo potrebo. Navezanost se najbolj primarno izkaže v situacijah, ko otrok potrebuje tolažbo v stiski. Temelji navezanosti pa se postavijo v prvih dveh letih življenja. Starši, ki so v stiku sami s sabo, so avtonomni od okolice, bodo ustrezno odreagirali na otrokov jok. Otroku z jokom lahko sporoča različne stvari; da je lačen, žejen, zaspan, pokakan, da se je udaril, da ga je strah ipd. Starš, ki je v stiku s seboj in otrokom, bo prepoznal sporočilo joka in ustrezno odreagirati. Ob takih reakcijah bo otrok razvil varno navezanost, saj utrjuje občutek, da je drugim pomemben in da bodo poskrbeli zanj. Kadar pa odzivi staršev niso pravi ali jih ni, otrok razvije nevarno navezanost, pri kateri poznamo tri oblike. Otroku, ki je izogibajoče navezan, je v stiski moral večkrat poskrbeti sam zase, saj od staršev ni prejel tolažbe oziroma ustreznega odziva. Tako se je naučil, da svoje izzive rešuje sam in ne išče pomoči pri drugih osebah, zato se jih izogiba. V šoli taki učenci lahko delujejo zelo umirjeno, vendar je njihova fiziologija v stiski zelo aktivna, a ker stiske ne pokažejo in ne prosijo za pomoč, delujejo kot da obvladujejo stisko. Ambivalentno navezani so tisti, ki v primarnih odnosih niso prejeli konsistentnih odzivov. Starši so bili lahko odzivni in tolažeci, ko pa so bili na primer utrujeni ali zaskrbljeni, niso zmogli poskrbeti še za potrebe otroka. Taki učenci so tudi v razredu vedejo dvolično. Obenem so lahko prijazni in nesramni, ali sodelujoči in kasneje agresivni. Zadnji stil navezanosti pa predstavlja dezorganizirana navezanost. Ta se pojavi pri otrocih, kjer so bili starši namesto opore ravno nasprotje temu. Namesto da bi za otroka poskrbeli, so bili otroku vir stiske zaradi zanemarjanja ali zlorab.



Vloga staršev in tudi učiteljev v luči spoznanj teorije navezanosti je, da za otroke ustvarijo varno okolje, kjer so sprejeti, slišani, kjer lahko izrazijo svoje mnenje in tudi naredijo napako in se iz nje učijo. Otrokov skrbnik (pa naj bo to starš ali učitelj) naj bi bil najprej varno izhodišče (secure base) v katerem se otrok/učenec usposobi za raziskovanje, soočanje z izzivi na področjih učenja, socialnih odnosov, samopodobe itd. Druga vloga skrbnika pa je, da otroku predstavlja varen pristan (safe haven), kamor se otrok lahko vrne po pomoč in tolažbo, ko naleti na težave.

6 V BISTVU JE DOBRO

Da v razredu lahko ustvarjamo varno okolje, moramo zavzeti stališče, da smo ljudje dobri. Ta pozicija nam namreč omogoča, da vidimo sebe in druge kot dobre. Kadar se pri učencih pojavi uspeh, dobri odnosi, sproščenost, igrivost, sodelovanje s tem nimamo težav. Ko pa se v razredu pojavijo težave, nasilje, učni neuspeh, konflikti, obremenjenost z birokracijo, je težje zavzeti stališče dobrega. Tu si lahko pomagamo z dognanji filozofije.

Ontološka smer filozofije (povzeto po Furst in Halmer, 1990; Sruk, 1995; Burkard, Kunzmann in Wiedmann, 1997; Miščević, 2002) preučuje bivanje, bit, bistvo, obstajanje. Najosnovnejše lastnosti biti ali bitja so dobro, pravično, lepota in enost. Sokrat je trdil, da je bit človeka dobro in naj bi bila lastnost vsakega človeka, ki mu pripada po njegovem bistvu in se nahaja v njegovi duši. Kot je Sokrat s svojo metodo dialoga vodil svoje sledilce do potrebnih spoznanj, tako je tudi naloga učiteljev, da pomagajo učencu spoznati samega sebe – spoznati dobroti, lepoto sebe v skladu z napisom v Delfi – Spoznaj samega sebe, torej preko vodenja pogovora, tudi s pomočjo vprašanj. Platon nekoliko drugače zagovarja idejo, da je dobro kot tisto, iz katerega izhaja bit in vrednost. Bistvo lahko spoznamo le v luči dobrega. Ko se torej kot prosvetni delavec postavimo v držo dobrega, takrat lahko spoznamo bistvo sebe in učencev, ki je prav tako dobro.

7 ZAKLJUČEK

V življenju obstajata vedno dve skrajni možnosti: rast, napredovanje ali zaprtost, nazadovanje. Odgovornost odraslih je, da v otrocih spodbujamo rast, jim omogočamo varno okolje, kjer se bodo lahko učili, razvijali, sodelovali, spoznavali učno snov, sebe in druge. Kadar odrasli v učencih vidimo dobro in jih v to usmerjamo oblikujemo njihov program mišljenja in prepričanj, kar je najboljša popotnica za življenje.



Literatura

Burkard, Franz Peter; Kunzmann Peter in Wiedmann Franz, 1997: DTV Atlas filozofije. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Dweck, S. Carol, 2016: Moč miselnosti, Tržič: Učila.

Erzar, Tomaž in Kompan Erzar, Katarina, 2011: Teorija navezanosti, Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Furst, Maria in Halmer, Nikolaus, 1990: Filozofija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lipton, Bruce, 2019: Biologija prepričanj: znanstveni dokazi o nadvladi uma nad snovjo. Ljubljana: Primus.

Miščević N. (2002). Filozofija za gimnazije. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Seligman, Martin, 2011: Optimističen otrok: Preizkušen program za varovanje otrok pred depresijo in ustvarjanje odpornosti za vse življenje. Ljubljana: Modrijan.

Sruk, Vladimir, 1995: Filozofija – Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.



ČUSTVENA INTELIGENCA

EMOTIONAL INTELLIGENCE

Irena Dečman

OŠ Danile Kumar, decmani@os-danilekumar.si

Izvleček

Na svet smo prišli s sposobnostjo, da se naučimo vrsto spretnosti. Opremljeni smo z možnostjo, da razvijemo različna čustva. Čustva so naše vodilo in usmerjevalec, kako ravnamo v določenih situacijah. Oblikujejo naše vrednote in odnose ter vplivajo na vsa življenjska področja. Človek z visoko razvitimi čustvenimi spretnostmi ima več možnosti za srečno in uspešno življenje. Empatija nam omogoča pristen stik s seboj ter posledično globlje razumevanje drugih. Otroke je pomembno naučiti razvijanja čustvene inteligence in jih opremiti z veščinami, s katerimi bodo sposobni doživljati in nadzorovati čustva, za kar sta prvotnega pomena notranja umirjenost in človekova zmožnost avtentičnega izražanja. Naša prioriteta naj postaneta medsebojna pomoč in spoštljiv odnos do življenja.

Ključne besede: čustvene spretnosti, empatija, obvladovanje čustev, odnosi

Abstract

We came into this world with the ability to learn a range of skills. We are equipped with the possibility to develop different emotions. Emotions are our guiding principle and guide us how we handle certain situations. They shape our values and relationships and affect all life areas. A person with highly developed emotional skills has a better chance of a happy and successful life. Empathy allows us to have genuine contact with oneself and, consequently, a deeper understanding of others. It is important to teach children to develop emotional intelligence and equip them with skills with which they will be able to experience and control emotions, for which internal calm and human ability of authentic expression are of paramount importance. Our priority should be mutual assistance and a respectful attitude to life.

Key words: emotional skills, empathy, emotion management, relationships



1 UVOD

Živimo v času, ki je poln hitrih, begajočih družbenih sprememb. Današnji otroci so neprostovoljne žrtve naših odločitev.

Naše celo življenje je čustvena izkušnja in kakovost je v veliki meri odvisna od le-teh. Naši možgani dojemajo svet preko čustev. Vse, kar vidimo, naredimo, je filtrirano skozi čustva in občutke ter čustvena stanja, ki jih ob tem doživljamo. Veliko stvari vpliva na naše razmišljanje ter odločitve in med tem so pomembna čustva, ki prevladajo v tistem trenutku.

Na to področje sem se podala, ker se vsako leto srečujem z učenci kot tudi njihovimi starši in ostalimi odraslimi, ki nimajo razvitih spretnosti, s katerimi bi bili lažje kos določenim življenjskim situacijam. Zavedam se, da lahko kot učiteljica in mama zelo veliko pripomorem in prispevam k razvoju čustvenih spretnosti otrok. Ob tem sem se tudi sama veliko naučila in se učim vsak dan sproti, tako doma s svojimi otroki, v šoli in nenazadnje tudi s poglobljanjem vase, s prebiranjem literature in uporabo pridobljenih spretnosti v vsakdanjih življenjskih situacijah.

2 KAJ JE ČUSTVENA INTELIGENCA?

To je skupek veščin, ki pomagajo otrokom prepoznati svoja čustva, jih ustrezno izraziti in upravljati; razviti uspešne odnose; obvladati stres; se prilagajati spremembam; se dobro odločati (Kanoy 2014: predgovor).

2.1 Cilji:

- prepoznavanje, razumevanje in izražanje ter obvladovanje čustev
- dojetje sebe in razumevanje drugih
- sprejemanje odločitev in posledično sprejemanje odgovornosti
- reševanje konfliktnih situacij
- razvijanje uspešnih odnosov
- spodbujanje empatije, razumevanje drugih
- spodbujanje asertivnosti

Z gradnjo dobrih temeljev čustvene inteligence bi se otroci in kasneje mladostniki ter odrasli lažje znašli v mnogih situacijah in se z njimi bolje soočali (bolje bi razumeli samega sebe, lažje regulirali svoja čutenja, se znašli pri navezovanju stikov, bili odpornejši, bolj



prilagodljivi in posledično lažje kos raznim življenjskim okoliščinam, stresu, uspešnejši bi bili tudi pri učenju in delu).

Številne raziskave potrjujejo mnenje, da je višja čustvena inteligenca povezana z boljšim šolskim uspehom in manj problematičnim vedenjem pri otrocih in najstnikih, z njihovo večjo samozavestjo in boljšim čustvenim zavedanjem (Kanoy 2014: 16, 17).

Otroci se ne rodijo obdarjeni z veščinami čustvene inteligence. Te se razvijajo s posnemanjem staršev in drugih, za njih pomembnih odraslih. Otroku potrebuje sočutne, iskrene in tople odrasle, ob katerih se počuti sprejeto in varno. Potrebuje njihovo zaupanje, pomoč in vodenje, z jasno postavljenimi mejami, saj ga s tem zavarujemo, cenimo in spoštujemo. Otroku mora dobiti jasno sporočilo, da je pomemben tako v družini kot v šoli.

3 PRIMERI VAJ IZ PRAKSE

V pouk sem vpletla nekaj vaj, ki so povezane s čustveno inteligenco tako pri slovenskem jeziku kot tudi pri okolju in v situacijah, ki so se odvijale vsakodnevno. Osredotočili smo se predvsem na dejavnosti, predstavljene v nadaljevanju.

3.1 Čustveno samozavedanje

Potrebne so tri veščine:

- prepoznavanje in poimenovanje čustev
- razumevanje čustev (kaj jih je sprožilo) in
- kako čustveni odziv vpliva na druge

Otroci so mnogokrat v stiski, ki je ne znajo opisati z besedami. Posledica tega je, da se ne počutijo dobro, so razdraženi in imajo različne vedenjske in tudi zdravstvene težave. Potrebno je, da čustva izrazijo, jih sprejmejo in predelajo. Če jih želijo izraziti, jih morajo najprej prepoznati (katero čustvo doživljajo). Razumeti morajo, katero vedenje ali dogodek je to čustvo sprožilo in kako naša čustva vplivajo na druge oz. čustva drugih na nas.

Če otrok čustva prepozna, se z njimi sooča ter jih koristno uporabi, bo znal reševati težave, ohranjal bo zdrave odnose, bo empatičen, strpen ...

Zdravo za otroke je, da jim odrasli povemo in razložimo, ko se znajdemo v situaciji in smo npr. jezni, žalostni, veseli ... kako čustva izražamo in zakaj se tako počutimo.



3.2 Prepoznavanje različnih čustvenih izrazov (nebesedno)

Cilj: učenci prepoznavajo čustva z izrazov in jih ubesedijo

Na splošno ljudje čustva večkrat izrazijo nebesedno (več kot 90 odstotkov) kakor besedno (npr. jezen ali žalosten) in s tem prepuščajo drugim, da se odzivajo na nebesedna sporočila, ki jih čisto mogoče razlagajo tudi narobe. Nič čudnega, če je med nami toliko nesporazumov (Kanoy 2014: 96).

Otroci so prepoznavali različna čustvena stanja (veselje, jeza, bes, žalost, presenečenje, strah, sram) z izrazov na obrazih. Prikazala sem jih s pantomimo. Izražali so jih besedno in likovno.

Vodila sem jih s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Kakšne barve si predstavljaš za veselje in kakšne za bes, jezo ...?
- Kako se odzivaš ob teh čustvih?
- Kdaj si doživel katero od naštetih čustev? Naštej različne situacije (Schilling 2000).

3.3 Slovar čustev in občutkov

Cilj: seznanijo se, spoznajo ter razumejo pomen novih besed za izražanje čustev

Za lažje izražanje in prepoznavanje čustev smo naredili slovar čustev in občutkov. Tako so otroci spoznali paleto novih besed za izražanje čustev in občutkov in njihovo razumevanje. Besede smo najprej zbirali z možgansko nevihto in ob njih razložili pomen in kdaj so se tako počutili. Nato smo dodajali še nove in se pogovarjali o pomenu ter o situaciji, ki je v njih povzročila ta občutek. Učenci so po skupinah sami po abecednem vrstnem redu napisali seznam čustev in občutkov, na koncu pa smo vse združili v razredni slovar (Schilling 2000).

3.4 Razredni pano počutja in skrinjica

Cilj: prepoznajo čustva in občutke ter razkrijejo stiske in težave

Skupaj smo naredili razredni pano počutja in se o tem pogovarjali. Dnevno so označevali svoje počutje. Moram reči, da jim je bilo to zelo všeč, ker so opazili, da je tudi ostalim sošolcem mar za njihovo počutje. Če se je kdo slabo počutil ali imel stisko in se ni želel izpostaviti pred skupino, je napisal to na listek in ga vrgel v razredno skrinjico. Namenjena je učitelju, da pomaga rešiti učenčevo težavo. Vedno smo se pogovorili o težavi in iskali rešitve.



Želim, da otroci radi prihajajo v šolo in se dobro počutijo, saj so dobro počutje in dobri odnosi temelj za uspešno in zadovoljno otroštvo.

3.5 Odziv na ista čustva

Cilj: lastni odzivi in odzivi drugih na ista čustva

Čustva izražamo na različne načine (kričimo, se smejimo, jokamo ...). Vsak se odziva na svoj način in naš odziv je odvisen od naših izkušenj in doživetij, ki so oblikovala čustvene odzive. Vsak ima pravico, da isto stvar doživlja različno. Nekomu lahko določen dogodek ali stvar vzbuja strah, žalost ... nas pa se ne dotakne. Čustva in njihovi sprožilci so stvar posameznika. Ob tem moramo biti do posameznikov uvidni in strpni, saj jih izražamo na različne načine in vsak se odziva drugače. Izražali naj bi jih na naraven in spoštljiv način, brez posmehovanja, obsojanja in zaničevanja. Nikakor ni primerno, da čustva potlačimo in jih ne izrazimo. Ob istih čustvih se ne odzivamo vedno na enak način, lahko pa se podobno odzivamo na različna čustva.

Z učenci smo naredili obrazka z izrazi različnih čustev (veselje, žalost, jeza, strah, začudenje). Ko smo se o tem pogovarjali, so ga učenci poimenovali Čustko. Spremljal nas je ob pravljicah in ostalih vajah, ko smo se urili v veščinah čustvene inteligence (GROP 2010).

3.6 Kartice z opisom dogodkov

Cilj: prepoznavajo čustva in občutke

Pri tej vaji so si učenci pomagali s slovarjem čustev in občutkov ter Čustkom.

Morali so ugotoviti, katero čustvo je pri vsakem dogodku najpomembnejše.

- a) Zabava je bila nepozabna. Zelo ste me presenetili, ta dan mi bo za vedno ostal v spominu. (veselje, občudovanje, presenečenje)
- b) Nogometaši se dogovorijo, da bodo na tekmi dali vse od sebe in poskusili zmagati. (upanje, pričakovanje)
- c) Oprosti, žal mi je, da sem tako ravnala in te užalila. (obžalovanje, žalost)
- č) Deček vpraša svojega očeta za mnenje, če je ravnal prav, ko je posodil žogo svojemu sošolcu. (dvom, negotovost, nezanesljivost)



d) Nikoli ne upošteva mnenja drugih in vedno hoče, da ravnamo tako, kot on želi. (razočaranje, jeza)

Kako bi se počutil, če bi:

- a) brez napak napisal matematični test
 - b) zbolel in ne bi mogel k prijatelju na rojstni dan
 - c) nastopal na šolski predstavi in bi te prišli poslušat starši, babica in dedek ter vsi učenci šole
 - č) presenetil starše in pospravil stanovanje
 - d) prizadel in užalil starše, prijatelja, učitelja ...
- (Schilling 2000)

3.7 Zavrnitev posameznika

Cilj: prepoznavajo občutke tistih, ki so zavrtnjeni

S situacijo zavrnitve posameznika se srečujemo vsakodnevno, med odmori, v podaljšanem bivanju, pri urah športa, delu v skupinah ... Veliko pogovorov smo namenili tej temi, saj se mi je zdela izredno pomembna za sobivanje in reševanje stisk tistih, ki so bili izločeni oz. nesprejeti. Otroci so impulzivni, egoistični in se ne poglobijo v sovrstnika, kaj ob tem doživlja, če ni sprejet. Ko smo se pogovarjali, odigrali določene situacije, so začeli o tem razmišljati in prišli smo do konkretnih rešitev in popolnoma novih zaključkov in rešitev.

4 OBVLADOVANJE ČUSTEV (UPRAVLJANJE S ČUSTVI)

Sposobnost, da znamo ravnati s svojimi čustvi, jih obvladati in na primeren način upravljati (imamo čustveni nadzor).

»Ko otroka preplavijo močna čustva, je naša naloga, da z njim delimo svojo umirjenost in ne, da se mu pridružimo v njegovem kaosu.« (L. R. Knost)

Naloga odraslih je, da pristopimo k otroku umirjeno, da se ne podamo z njim na čustveni vrtiljak, ampak da ga vodimo, podpremo, razumemo in tako zgradimo odnos, ki temelji na zaupanju in varnosti.

Ko se razjezimo in ko nas preplavi jeza, je bolje, da se umaknemo, ker mnogokrat odreagiramo napačno, za kar nam je kasneje lahko zelo žal. Otrok naj čustvo jeze izrazi in predela verbalno ter neverbalno (najprej naj se umakne v miren prostor, stiska naj mehko



žogico, naj teče ...). Dokler se otrok ne umiri, mu ne namenjam pozornosti. Dati mu moramo jasno vedeti, da ima pravico biti jezen (na kogarkoli) tudi na starše, učitelje, vrstnike, saj tudi odrasi delamo napake. Njegovo vedenje mora biti spoštljivo in primerno. Šele ko se pomiri, je sposoben komunicirati in iskati rešitve za nastale težave (GROP 2010).

4.1 Pravljice

Cilj: (preko nauka zgodbe/pravljice) se naučijo nadzirati čustvene izbruhe in jih uravnavati

Otroci se ob zgodbah in pravljičah zelo sprostijo in identificirajo z glavnimi junaki. Prebrali smo zgodbe in pravljice, ki so bile kratke, zanimive in sporočilne. Ob njih otroci uporabljajo obe možganski polovici. Leva polovica možganov, ki je zadolžena za red, logiko, dejstva in resnico, razume besede in zaporedje dogodkov, desna, ki je zadolžena za čustva, pa prispeva telesne občutke, čustva, osebne izkušnje in spomine. Ob pravljičah in zgodbah se otrok umiri in preko njih se poglobi razumevanje čustev, s katerimi se srečujejo v življenju. Izraža svoje misli, čustva in izkušnje. Otroci se vživijo v književne like in neposredno vadijo čustveno odzivanje, razvijajo empatijo in razumevanje sebe ter drugih.

5 SAMOSPOŠTOVANJE

Zavedanje, kaj počnemo dobro in kaj ne oz. kaj moramo še izboljšati. Tisti človek, ki ima dobro razvito samospoštovanje, se zmore opravičiti, ker je zmožen sprejemati napake.

Samospoštovanje ima tri različne, a enako pomembne sestavine. Natančno zavedanje svojih dobrih strani in šibkih točk, zdravo sprejemanje sebe, kakršni smo zdaj, toda z željo popraviti napake, in gotovost vase, ki izhaja iz sprejemanja in zdravega cenjenja samega sebe (Kanoy 2014: 65).

Mnogo posameznikov ima o sebi slabo mnenje (da jih nihče ne mara, da jih ne razumejo, zavračajo, se jih izogibajo ...). Morda pa jih vrstniki vidijo drugače, kot si posameznik predstavlja. Ni nujno, da je lastno mnenje enako mnenju drugih. Lahko te drugi vidijo čisto drugače (pozitivno ali negativno), kot se dojemaš in vidiš sam.

5.1 Ogledalo

Cilj: zavedajo se svojih vrednot ter močnih in šibkih področij



Z učenci smo naredili ogledalo in vanj so sami napisali, kako se vidijo, kaj morajo še izboljšati. Sošolci so tudi napisali, kako vidijo posameznika z vsemi plusi in minusi.

Ker se mnogi ne znajo zdravo pohvaliti, smo izdelali zvezde in vanje napisali, v čem so dobri oz. kaj je tisto, zaradi česar bi se lahko pohvalili. Razlikovali smo med bahaštvom in pohvalo (GROP 2010).

6 ČUSTVENO-SOCIALNE VEŠČINE IN ODNOSI

Otroci veliko časa preživijo v neki interakciji in zato je pomembno, kako imajo razvito sposobnost, da razvijejo dobre odnose z ostalimi vrstniki in odraslimi (kako navezujejo stike, se vključijo v skupino, kako komunicirajo, se prilagodijo, priznavajo napake, so strpni, sposobni empatije, so asertivni, rešujejo spore ...).

Vsakdanjik je prežet z različnimi izzivi in situacijami. Pred zapleti ne moremo pobegniti ali se jim izogniti, ker so del življenja. Z njimi se moramo spoprijeti, lahko vplivamo le na naše odzive in kako jih izražamo.

Ko nam nekaj ni všeč in občutimo neugodje, se moramo odzvati na primeren, vljuden način in jasno izraziti, kaj je tisto, kar nam neugodje povzroča. Ker smo ljudje različni ter zaznavamo in občutimo situacije različno, so tudi naši odzivi različni (pasivni, asertivni, agresivni). Prav je, da izrazimo svoje mnenje, ne da bi s tem koga prizadeli ali užalili. S tem, ko smo asertivni, jasno postavimo mejo in zagovarjamo svoje mnenje ali prepričanje na spoštljiv način.

Pogosto smo odigrali najrazličnejše situacije in se ob njih pogovorili, kako bi ravnali in kako bi se odzvali na ravnanje posameznikov.

7 OPAŽANJA

Posamezne vaje in pogovori so se izkazali kot zelo pozitivna izkušnja, saj so bili otroci motivirani in aktivni. Z aktivnostmi smo popestrili pouk, kar je učence še bolj pritegnilo k ustvarjanju in razmišljanju. Zelo so bili motivirani, ko so konkretno odigrali situacije in so se ob tem na nek način tudi sprostili in zabavali. Delali so tudi v skupinah, kar je krepilo medsebojno komunikacijo, skupno iskanje rešitev in sodelovanje. Ko pa so delali individualno, sem spodbujala sodelovanje v smislu pomoči drug drugemu in posvetovanje s sošolci, če so posamezniki potrebovali pomoč.



Izkazalo se je, da so postali bolj prijateljski, sodelovalni, pomagali so drug drugemu in v različnih situacijah so bili strpnejši in bolj razumevajoči. Drug drugega so opominjali, postali so empatični in asertivni in niso videli samo sebe, ampak tudi ostale. Delovali so povezano in sodelovalno.

Moj glavni cilj in namen je bil, da s tem pristopom pripomorem k ustvarjalnosti, kritičnemu mišljenju, dojemanju in izražanju sebe in drugih, sodelovanju v skupini ter k razvijanju pozitivnih medsebojnih odnosov.

Spodbujanje čustvenega razvoja otrok se mi zdi zelo pomembno, saj ne vpliva samo na čustveno kompetentnost otrok, ampak tudi na druga področja, kot npr. socialni razvoj in šolsko uspešnost ter medosebne odnose, kar je izredno pomembno, saj se večina našega izobraževanja dogaja v skupini. Prepričana sem, da imamo odrasli in seveda učitelji pri tem veliko vlogo in dajemo otrokom v življenju nezavedno doto.

8 ZAKLJUČEK

V času šolanja, otroci in kasneje mladostniki, pridobijo ogromno informacij, podatkov ... mnogokrat pa zmanjka časa, da bi se ustavili ob zelo pomembnem področju, ki bi se ga morali še bolj poglobljeno učiti že od malega doma in tudi v šoli.

Mnogo otrok prihaja iz družin, ki se ob odraščanju srečujejo z najrazličnejšimi situacijami, jih opazujejo in se glede na reakcije in odzive odraslih, ki so jih deležni, tako največ naučijo. Opazijo tako pozitivno kot negativno vedenje. Zelo pomembne so reakcije, ki so jih otroci deležni ob odraslih. Naredijo lahko veliko koristi oz. tudi veliko škode. Pogosto pa nas opazujejo in bistveno manj slišijo v poplavi besed, ki vedno ne nosijo teže odgovornosti.

Pohvala in kritika sta nujni sestavini vsakega dobrega odnosa. Pohvala otroka spodbudi in ga motivira. Kritika, ki je izrečena na primeren način, pa otroka spodbudi k izboljšavi, spreminjanju in nadaljnjemu razvoju. Napake so vedno priložnosti, da se naučimo nekaj novega in postanemo boljši. Osnova vsake dobre vzgoje je dober vzgled in odnos, ki temelji na odprti komunikaciji, ljubezni, vzpodbudi, iskanju dobrega pri otroku, spoštovanju in postavljanju meja.

Otroci, ki odraščajo v družinah, kjer se odkrito pogovarjajo o čustvih, pridobijo bogato besedišče, s katerim lahko razmišljajo in sporočajo svoja čustva. Tisti, ki odraščajo v



družinah, kjer tlačijo čustva in se izogibajo čustvenemu sporazumevanju, so najverjetneje čustveno nemi.

Osnova vsake dobre vzgoje je dober vzgled in odnos, ki temelji na odprti komunikaciji, ljubezni, vzpodbudi, iskanju dobrega pri otroku, spoštovanju in postavljanju meja.

Učenje veščin čustvene inteligence je proces, zato moramo poskrbeti za veščine, ki bodo pomagale, da si organiziramo življenje na način, da bomo kos vsem izzivom, da je bivanje kar se da prijetno in smo zaradi tega posledično zdravi, srečni in optimistični.

Viri in literatura

GROP, 2010: Priročnik za učitelje in starše z vajami: Čustvena inteligenca otrok. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije. Prev. Vesna Crček.

Kannoy, dr. Korrel, 2014: Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke: Vita. Prev. Jana Lavtižar.

Schilling, Diane, 2000: 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti. Prev. Erik Majaron.



KREPITEV VEŠČIN SODELOVANJA SKOZI IGRO PRI POUKU ŠPORTA

Denis Divjak

Osnovna šola Danile Kumar, divjakd@os-danilekumar.si

Povzetek

Skozi igro se otrok uči na zabaven način, spoznava sebe in svet okoli sebe. Z igro razvija različne sposobnosti ter pridobiva izkušnje in znanja. Otrok skozi igro vpliva tudi na svoje čustveno in socialno življenje.

Pri pouku športa poskušam pri otrocih razvijati različne, za življenje potrebne veščine, kot so zaupanje, komunikacija, sodelovanje, odprtost do drugih mnenj in sprejemanje le teh. Skozi raznolike igre učenci v parih, manjših in večjih skupinah rešujejo probleme oz. poskušajo priti do skupnega cilja.

Ključne besede: igra, sodelovanje, komunikacija, učenje, reševanje problemov, strpnost

Abstract

By playing games, children are learning in a fun way, as well as getting to know themselves and their surroundings. They are also developing their abilities and are getting new experiences and knowledge. This influences their emotional and social life.

In Physical Education lessons, I try to develop different life skills, such as trust, communication, cooperation, and being open-minded and tolerant towards other people's opinions. By playing different games, students work in pair, in smaller or larger groups to solve challenging problems and try to achieve a common goal.

Key words: game, cooperation, communication, learning, problem solving, tolerance

1 PRIMERI IGER

Preko igre s sovrstniki se otrok uči socialnih interakcij, komuniciranja, dogovarjanja, sodelovanja ter oblikuje vedenja, ki so sprejemljiva in nesprejemljiva. Spodbujanje razvoja socialnih veščin omogoča otrokom, da v poznejšem obdobju svojega življenja lažje vzpostavljajo pozitivne medsebojne odnose, vzpostavljajo pozitivno komunikacijo z drugimi ter razvijejo občutek za medsebojno sodelovanje, skrb in pomoč drugim. Otroci razvijajo pozitivno samopodobo in samospoštovanje (Bukovec Krenn, Ana; 2017).



Nekaj iger, s katerimi poskušam doseči te cilje:

ŠKRATKOVE SANI (<https://thephysicaleducator.com/>)

Pripomočki:

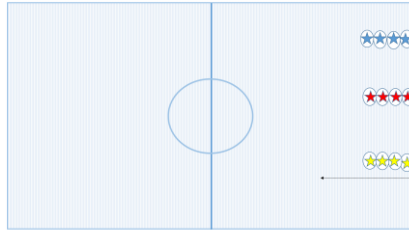
- obroč – »sani«
- »bean bags« - lahko tudi klobučki

Pravila:

Učenci so razdeljeni v ekipe po 4 ali 5 učencev. Vsak učenec dobi svoj obroč, ga položi na tla in stopi v njega.

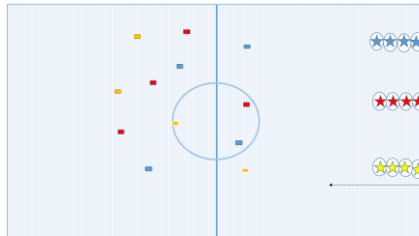
1. Stopnja (pomikanje sani)

Ekipe se morajo premikati tako, da nihče ne stopi iz obroča. Zadnji učenec stopi v obroč pred njim, v katerem že stoji njegov soigralec in vzame zadnji obroč ter ga poda naprej. Nato se učenci premaknejo naprej za en obroč. To nadaljujejo tako dolgo, da celotna ekipa prečka ciljno črto. Sam za cilj določim sredino igrišča. Prva stopnja je z namenom, da se učenci naučijo pravilnega pomikanja po prostoru.



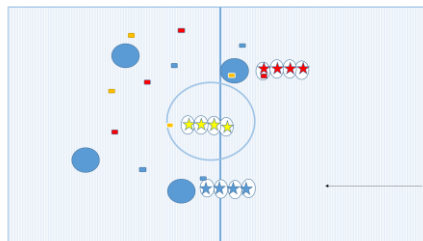
2. Stopnja (pobiranje igrač)

Po prostoru postavimo igrače (»bean bags«) in za vsakega člana ekipe mora biti ena igrača. Vsaka ekipa ima svojo barvo igrač, ki jih mora pobrati. Premikajo se na enak način, ki so se ga naučili v prvem delu. Učenec med pobiranjem igrače ne sme stopiti ven iz obroča.



3. Stopnja (razdelitev igrač)

Učitelj v prostor postavi štiri večje obroče, ki služijo kot dimniki, kamor bodo škratki vrgli igrače. Učenci v posamezni skupini morajo položiti po eno igračo v vsak obroč.



SESTAVI GNEZDO

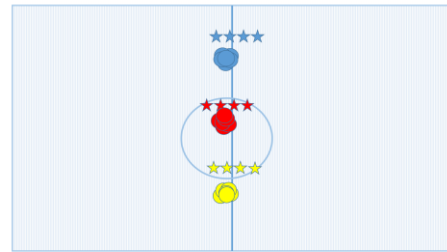
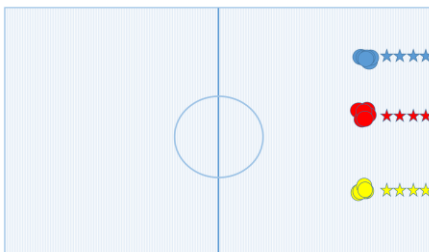
Pripomočki:

- 6 obročev na ekipo (za 5. stopnjo 12 obročev na skupino)

Pravila:

Učenci so razdeljeni v ekipe po 4 ali 5 učencev. Učenci opravljajo naloge kot skupina (vsi naenkrat). Igra ima 6 stopenj.

1. Stopnja – na znak učenci štejejo do rdeče, srednje črte v telovadnici. Vsaka skupina mora iz obročev narediti gnezdo (slika spodaj) in steči nazaj na začetek ter zaploskati.
2. Stopnja – na znak učenci štejejo do rdeče, srednje črte v telovadnici. Vsaka skupina mora iz obročev narediti gnezdo in izbrati dva, ki bosta zlezla skozi gnezdo. Ko uspešno naredijo nalogo, štejejo nazaj na začetek in začnejo ploskati. Če obroče podrejo, vsi štejejo na začetek in poskusijo še enkrat.
3. Stopnja - na znak učenci štejejo do rdeče, srednje črte v telovadnici. Vsaka skupina mora iz obročev narediti gnezdo in izbrati dva, ki bosta zlezla skozi obroč. Ko uspešno naredijo nalogo, se primejo za roke okrog gnezda in zapojejo pesem. Nato štejejo nazaj na začetek in začnejo ploskati. Če obroče podrejo, vsi štejejo na začetek in poskusijo še enkrat od 1. stopnje dalje.
4. Stopnja – učenci v skupini izberejo enega, ki bo nosil prevezo – ta počaka, da ostali zgradijo gnezdo, nato pa se vrnejo po njega. Učenci na znak štejejo do rdeče, srednje črte v telovadnici. Vsaka skupina mora iz obročev narediti gnezdo in varno pripeljati učenca s prevezo do gnezda, skozi obroče in nazaj.
5. Stopnja – vsaka skupina dobi še 6 obročev. Cilj igre je, da zgradijo dvojno gnezdo.
6. Stopnja – zgradijo gnezdo na blazini in blazino prestavijo na drugo lokacijo.



Gnezdo



Dvojno gnezdo

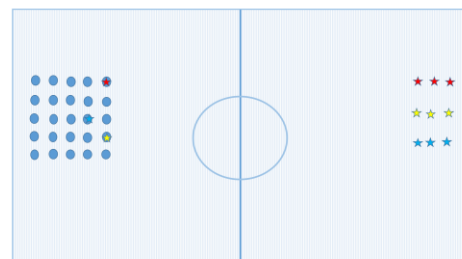
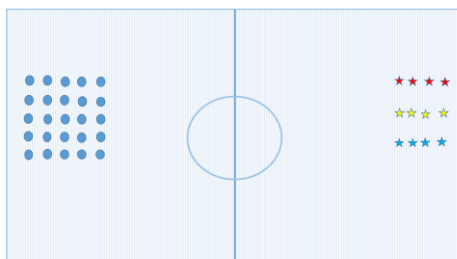
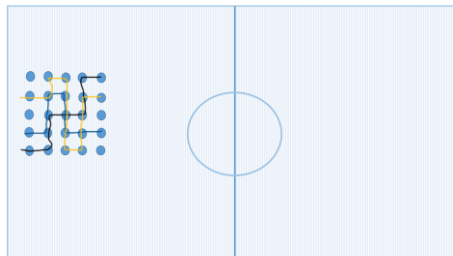
LABIRINT

Pripomočki:

- 25 manjših blazinic

Pravila:

Na list si narišem pot, po kateri morajo učenci priti do konca labirinta. Učenci poizkušajo najti pot skozi labirint tako, da stopajo na blazinice in če je pot prava, to potrdim, v nasprotnem primeru pa se vrnejo nazaj na konec kolone in omogočijo drugemu, da poizkusi. To počnejo eden po eden toliko časa, dokler ena od skupin ne pride prva do konca labirinta. Ta igra je odlična za vajo spomina, komunikacije in sodelovanja.



EKIPNI SPOMIN

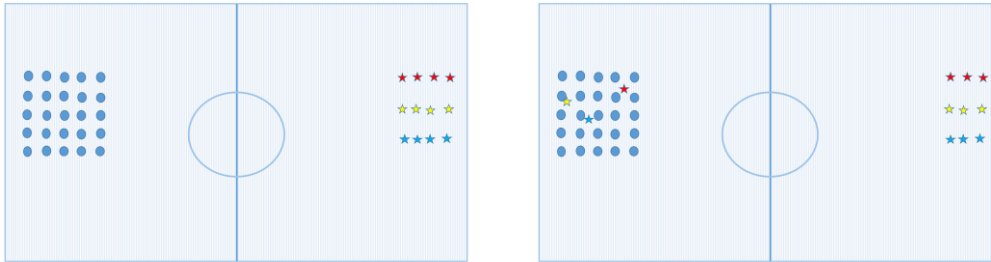
Pripomočki:

- 25 manjših blazinic
- okrogle blazinice – »palačinke« (4/5 na ekipo)

Pravila:

Učenci so razdeljeni v ekipe po 4 ali 5 učencev. Igra poteka po sistemu štafetnih iger (prvi v koloni teče in ko pride nazaj, lahko začne drugi). Na drugi strani telovadnice postavimo manjše blazinice in pod njih skrijemo palačinke različnih barv (po 4/5 na ekipo). Vsaka ekipa

ima svojo barvo palačink. Zelo pomembno je, da učenci ne vidijo, pod katerimi blazinicami se skrivajo njihove palačinke. Cilj igre je, da ekipa čimprej najde vse svoje palačinke in jih prinese nazaj h koloni. Na znak učenci, ki so prvi v koloni, stečejo do teh blazinic in pogledajo spodaj. Če najdejo palačinko njihove barve, jo odnesejo nazaj. V nasprotnem primeru pa stečejo nazaj in se postavijo na konec kolone. Potem steče naslednji v koloni in tako nadaljujejo, dokler ne najdejo vseh palačink.



CROSS THE RIVER

Pripomočki:

- blazine (otoki)
- manjše blazinice (kamni)
- steperji (skale)

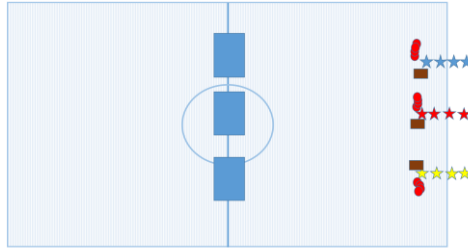
Pravila:

Učenci so razdeljeni v ekipe po 5/6 učencev. Vsaka skupina dobi manjše blazinice, ki predstavljajo kamne in steper, ki predstavlja skalo. Mlajši dobijo eno blazinico več, kot jih je v skupini, starejši pa toliko, kolikor jih je.

Pomembno pri igri je, da opreme ne smejo metati oz. jo drsati, ampak jo samo polagajo na tla in da morajo, v primeru, če se s katerimkoli delom telesa dotaknejo tal, na začetek.

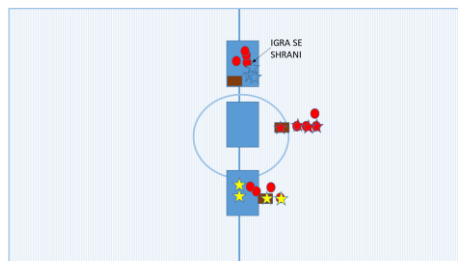
1. Stopnja – Prihod na “otok” (večja blazina)

V tej stopnji si učenci sami izberejo način premikanja po blazinicah in steperju ter poskušajo priti preko »vode« - polovice odbojarskega igrišča - do “otoka” (blazine).



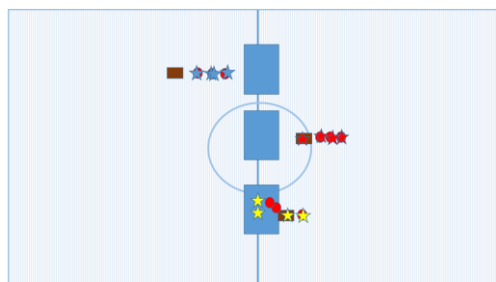
2. Stopnja – Prečkaj reko! (celotno igrišče)

Na tej stopnji učenci poizkušajo prečkati »vodo« - celotno odbojgarsko igrišče. Če jim uspe priti do otoka, se njihova igra »shrani«. V primeru, da padejo v »vodo« potem, ko prečkajo »otok«, igro nadaljujejo iz »otoka« (se jim ni potrebno vrniti na začetek). Cilj je na nasprotni strani igrišča.



3. Stopnja – Izgubili smo kamen! (manjšo blazinico)

Učenci še enkrat poizkušajo prečkati »vodo«-celotno odbojgarsko igrišče, vendar jim je odneslo eno blazinico oz. kamen. Učenci morajo razmisliti, kako bodo sedaj prečkali vodo.



4. Združimo se!

Na tej stopnji združimo dve ekipi skupaj. Ekipi poskušata prečkati vodo z vso svojo opremo.

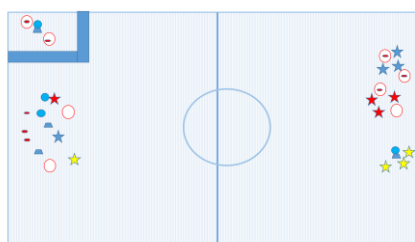
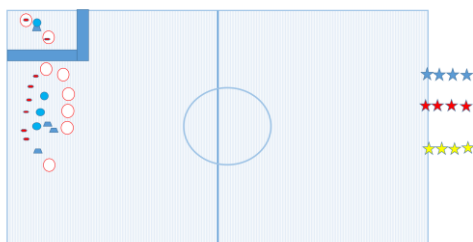
BUILDERS

Pripomočki:

- obroči
- klobučki
- žoge
- stožci

Pravila:

Učenci so razdeljeni v ekipe po 4 ali 5 učencev. V skupini si izberejo enega, ki je tekač. Ta učenec teče do »gradbišča«, kjer je učitelj/učenec predhodno zgradil skulpturo iz športnih rekvizitov (naj bo domišljija neskončna). Tekoč si ogleda »gradbišče«, teče nazaj do skupine in pove, katere rekvizite potrebujejo. Tekoč lahko samo govori, ne sme pa pomagati z rokami. Ostali v skupini so graditelji in morajo poslušati tekača, kaj jim govori. Zmaga ekipa, ki prva pravilno zgradi skulpturo.



2 ZAKLJUČEK

Vse zgoraj opisane igre se učenci zelo radi igrajo in komaj čakajo, da se naučijo kakšno novo. Nabor iger je velik, zato določeno igra izvedem le enkrat do dvakrat v šolskem letu. Vse zgoraj igre so primerne za razredno stopnjo, določene pa se s kakšno variacijo lahko igrajo tudi učenci predmetne stopnje. Čeprav se navodila na prvi vtis zdijo zapletena, jih učenci zelo hitro osvojijo. Vloga učitelja je, da poda navodila za igro ter spremlja in opozarja učence, če se pravil ne držijo.



Literatura:

Landers B. (2016). The PE Specialist: an Adventure Challenge activity: Hoola hut relay. Dostopno na: <https://www.thepespecialist.com/pegames1/>

Landers B. (2016). The PE Specialist: an Adventure Challenge activity: Cross the river. Dostopno na: <https://www.thepespecialist.com/crosstheriver/>

Gadient B. (2014). Physedgames Top 99: Quality Primary Physical Education Games With Simple Ready-To-Use Instructions Paperback, Createspace Independent Pub, 2014

Alexander J. J., Sandahl I. D. (2014 in 2016). Vzgoja po dansko, Mladinska knjiga Založba, d.d., 2017

Joey F. (2017). The Physical Educator: Elf express. Dostopno na: <https://www.thephysicaleducator.com/game/elf-express/>

Landers B. (2016). The PE Specialist: Good sportsmanship code poster. Dostopno na: <https://www.thepespecialist.com/the-good-sportsmanship-code/>



BRANJE – POMEMBNA ŽIVLJENJSKA VEŠČINA IN TEMELJ ZNANJA

READING - AN IMPORTANT LIFE SKILL AND FOUNDATION OF KNOWLEDGE

Margaret Godec

OŠ Janka Kersnika Brdo, margaret.godec@guest.arnes.si

Povzetek

Branje je naše temeljno orodje za delovanje v sodobni družbi, saj se s potrebo po branju srečujemo na vsakem koraku naših vsakodnevnih obveznosti (v trgovini, restavraciji, javnem prometu ...). Tako ima tudi za učence usvojena tehnika branja vpliv na njihov vsestranski razvoj, ker ne vpliva samo na njihovo učno uspešnost, ampak tudi na njihovo socialno vključevanje in kasneje na njihove zaposlitvene možnosti in kvaliteto življenja. Pomembno vlogo pri učenju branja prevzemajo različni strokovnjaki v sodelovanju z učenčevimi starši. Z vzajemnim sodelovanjem tako omogočijo učencu, da usvoji stopnjo samostojnega branja.

V prispevku sem predstavila proces identifikacije učencev s slabše razvito tehniko branja in strategije učenja branja, s katerimi učence motiviram k branju in razvijam njihovo bralno kulturo. Spoznanja, predstavljena v prispevku, so lahko v pomoč strokovnim delavcem, ki se vključujejo v proces učenja branja, ki je pomembna življenjska veščina, ki učencem omogoča pridobivanje novih informacij in znanj.

Ključne besede: branje, identifikacija učencev, strategije učenja branja.

Abstract

Reading is our basic tool for functioning in modern society, as we face the need to read at every step of our daily obligations (in shops, restaurants, public transport ...). Therefore, the adopted reading technique has an impact for students on their all-round development, because it affects not only their learning success, but also their social inclusion and later on their employment opportunities and quality of life. An important role in learning to read is taken over by various experts in cooperation with the student's parents. By working together, they thus enable the student to master a level of independent reading.

In this paper, I will present the process of identifying students with less developed reading techniques and reading learning strategies that motivate students to read and develop their reading culture. The findings presented in the paper can help professionals who are involved in the process of learning to read, which is an important life skill that enables students to acquire new information and knowledge.

Key words: reading, reading learning strategies, student identification.



1 UVOD

Izurjeni bralec ima dobro razviti dve sposobnosti: sposobnost identifikacije (dekodiranja) posameznih besed in sposobnost razumevanja prebranega. Tak bralec bere hitro, brez napora in s povprečno hitrostjo med 200 in 300 besedami na minuto. Pot k temu končnemu cilju, ki je samostojno branje, pa se začne s procesom sistematičnega opismenjevanja oziroma razvoja bralnih zmožnosti otrok v prvem triletju osnovne šole (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012).

Ker ima branje v procesu šolanja izredno pomembno vlogo in je dobro razvita bralna zmožnost učenca ena izmed ključnih dejavnikov njegove učne uspešnosti (Pečjak, Magajna in Podlesek 2012), bom v nadaljevanju prispevka predstavila samo področje branja, možnosti identifikacije učencev s težavami na področju branja in strategije za izboljšanje njihovih bralnih zmožnosti.

2 BRANJE

Branje je proces, pri katerem gre za pretvorbo vidnih znakov (črk) v slušno obliko (v glasove), kar imenujemo dekodiranje. Brati pomeni, da zna posameznik iz napisanega besedila hitro in natančno priklicati slušno podobo teh vidnih znakov in tudi pomen zapisanih besed ali povedi (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012).

Sodobni bralni pouk si za cilj postavlja, da učenci ob koncu obveznega šolanja dosežejo stopnjo bralne pismenosti. To pomeni, da je bralno pismen tisti učenec, ki bere tekoče, prebrano razume in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast. Prav tako pa je bralno pismen človek sposoben fleksibilno uporabljati različne tehnike branja glede na vrsto bralnega gradiva in cilj branja (Pečjak in Gradišar 2002).

Cilji bralnega poučevanja so različni glede na starost in vrsto šolanja, vendar pa večina avtorjev vidi branje v šoli kot (Duffy in Roehler 1993 v Pečjak in Gradišar 2002):

- razvijanje bralne sposobnosti, ki vključuje bralno tehniko, bralno razumevanje in uporabo branja za učenje;
- razvijanje motivacije za branje, ki vključuje stališča, interese, vrednote in navade;
- spoznavanje različnih zvrsti branja, ki vključuje umetnostna in neumetnostna besedila.

Pri razvijanju bralne spretnosti učencev, je učiteljem v pomoč model razvoja zgodnjih bralnih zmožnosti oziroma sposobnosti avtorice Uta Frith, ki razvoj zgodnje pismenosti pojasnjuje skozi tri stopnje (logografsko, alfabetsko in ortografsko). Na razvoj omenjenih stopenj vplivajo biološki dejavniki, kulturno izobraževalno okolje in narava jezika, ki ga otrok usvaja. Avtorica poudari, da se na vsaki stopnji pojavi neka nova spretnost in da posameznik na vsaki stopnji bere na drugačen način (Pečjak 2009).

a.) 1. stopnja: logografska ali slikovna stopnja

Otrok na tej stopnji prepozna besede kot vidne celote oziroma gre za slikovno branje učenca. Če mora otrok besedo zapisati, se pogosto pojavljajo napake v črkovanju besede. Ta stopnja otroku omogoča prepoznavanje besed na osnovi izstopajočih grafičnih potez, kar v praksi pomeni, da »bere« številne napise iz okolja, s katerimi se pogosto srečuje (imena različnih trgovin, restavracij, pijač, hrane ...) in tako bere tudi svoje ime in imena njegovih družinskih članov. Pogosto pa se dogaja, da posamezne iste besede ne zmore prepoznati, če je le-ta napisana z drugačnimi črkami (npr. z velikimi tiskanimi črkami, namesto z malimi). Obseg besed, ki jih lahko na tak način otrok »bere« je omejen in taka strategija prepoznavanja kmalu postane premalo učinkovita in neprimerna za napredovanje (Pečjak 2009).

b.) 2. stopnja: alfabetska ali abecedna stopnja

Na tej stopnji učenec razume in vzpostavi zvezo črka-glas (kar omogoča branje z dekodiranjem) in povezuje glasove v besede. Alfabetska stopnja pomeni, da vsakemu grafemu (črki) otrok določi določen fonem (glas). Opisana stopnja vključuje tri procese, ki so:

- analiziranje besed glede na njihove grafeme in foneme, ki jih sestavljajo;
- odkrivanje in oblikovanje pravil, kako se grafemi ujemajo s fonemi (asociativna zveza črka - glas);
- spajanje glasov v besede (slušna analiza).

Napake, ki jih naredijo učenci pri branju, so posledica napačne uporabe črkovnega načela (izpuščanje črk ali napačno prebrana beseda). Z urjenjem učenec alfabetsko strategijo izboljša in začne hitreje (avtomatizirano) dekodirati posamezne črke in s tem hitreje brati – gre za usvajanje tehnike branja. To mu omogoča, da preide na višjo in učinkovitejšo raven branja (pravopisno stopnjo) (Pečjak 2009).



c.) 3. stopnja: ortografska ali pravopisna stopnja

Učenec na tej stopnji razume povezavo črka – glas, strukturo in pomen besed. Učenec ne bere več besed tako, da bere posamezne črke (kot v črkovni fazi), ampak bere že dele besede ali posamezne besede. Dekodiranje se z urjenjem avtomatizira. To pomeni, da se z urjenjem avtomatizira tehnika branja, ki se kaže kot tekoče branje učencu primernih besedil, povezano z razumevanjem teh besedil (Pečjak in Gradišar 2002: 46; Pečjak 2009).

Za uspešen začetek učenja branja so najbolj pomembni kognitivni dejavniki, med katerimi je zelo pomembna stopnja mentalne oziroma miselne starosti otroka, ki jo lahko izrazimo kot inteligentnost otroka (bolj kot je otrok inteligenten, hitreje lahko začnemo z opismenjevanjem in krajši čas je potreben, da se proces opismenjevanja konča). Poleg kognitivnih dejavnikov, pa so za bralno učinkovitost učencev pomembni tudi čustveni in motivacijski dejavniki, med katerimi pa je najpomembnejši odnos do branja oziroma pravilno pojmovanje branja in interes za branje (branje slikanic, zanimiva besedila, obiskovanje knjižnic ...). Vse to pa vključuje spodbudno učno okolje, ki spodbuja učence k branju (Pečjak 2009).

3 IDENTIFIKACIJA UČENCEV S TEŽAVAMI NA PODROČJU BRANJA

Učenje branja in pisanja je odločilnega pomena za učenčev uspeh v šoli in pozneje v življenju. Stopnja napredka učenca v njegovih bralnih in pisnih sposobnostih, je eden izmed najboljših napovedovalcev učenčevega kompetentnega funkcioniranja v šoli in aktivne participacije v širšem literarnem okolju. Prav zaradi tega opismenjevanje predstavlja enega izmed temeljnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Čeprav razvoj pismenosti poteka skozi celotno naše življenjsko obdobje, je razvoj le-te v zgodnjem in srednjem otroštvu (od rojstva in do 8. oziroma 9. leta) najpomembnejše obdobje v razvoju pismenosti. Raziskave namreč kažejo, da zaostanki v tehniki in avtomatizaciji branja, ki nastanejo v prvem triletju, pozneje ostajajo in je zato spremljanje razvoja bralnih zmožnosti učencev v prvih treh letih šolanja ena izmed glavnih dejavnosti učitelja in svetovalnih delavcev (Pečjak, Magajna in Podlesek 2012).

Preizkusov za identifikacijo učencev s šibko tehniko branja oziroma za ugotavljanje bralnih zmožnosti učencev je veliko. V nadaljevanju bom opisala preizkuse, ki jih sama najpogosteje uporabljam v svoji praksi.

a.) Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda



Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda je namenjena merjenju bralnih zmožnosti učencev v prvih treh razredih osnovne šole. Za vsak razred posebej obstajata dve različici testa, pri čemer se prva izvede na začetku posameznega razreda, druga pa ob koncu šolskega leta. Rezultati preizkusa dajo učitelju informacijo, koliko in katere bralne zmožnosti je učenec že razvil, kar lahko uporabi za načrtovanje nadaljnjega dela z učencem. Opisani preizkus nudi učitelju vpogled v sposobnosti fonološkega zavedanja, razumevanje prebranega, motivacijo za branje in kakovost glasnega branja. Poleg tega učitelji v 1. razredu dobijo vpogled v učenčevo poznavanje koncepta knjige in pravil o branju ter poznavanju črk. V 2. razredu dobi učitelj še dodatno informacijo o učenčevi rabi semantičnega, sintaktičnega in fonološkega ključa pri branju. Pri preizkusu za 3. razred pa dobi učitelj tudi informacijo o hitrosti tehnike tihega branja (Center za psihološko merjenje in svetovanje 2021a).

Ocenjevalno shemo lahko uporabljajo svetovalni delavci in učitelji razrednega pouka, ki so opravili usposabljanje za uporabo opisanega preizkusa.

b.) Bralni test

Bralni test je namenjen ugotavljanju bralnih zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja. Uporabljajo ga lahko učitelji razrednega pouka in svetovalni delavci, ki so opravili usposabljanje za uporabo testa. Rezultati testa dajo učiteljem informacijo o razvitosti avtomatizirane tehniki branja učenca in stopnji bralnega razumevanja učencev, kar učitelju omogoča, da učenca nudi učinkovitejšo pomoč pri načrtovanju nadaljnjega dela na področju razvoja branja učencev (Center za psihološko merjenje in svetovanje 2021b).

c.) Test motenj branja in pisanja

Borut Šali je sestavil nestandardiziran test, ki je namenjen odkrivanju motenj pri branju in pisanju (MBP). Test vsebuje 11 različnih podtestov, ki so test orientacije v prostoru, test za preverjanje lateralnosti, test preverjanja povezave glas-črka in glasovnih zvez, test slušnega razločevanja in pomnjenja, test slušnega razločevanja (glaskovanja), test branja (besede 1 in besede 2), test branja števil, test branja besedila in narek (Povše 2021).

d.) Enominutni test glasnega in tihega branja

Enominutni test glasnega in tihega branja avtoric S. Pečjak in A. Gradišar je namenjen preverjanju sposobnosti glasnega in tihega branja. Test glasnega branja je sestavljen iz besedila »Ptica in slon«, ki ga učenec glasno prebere, ocenjevalec pa beleži koliko besed



učenec prebere v eni minuti in hkrati vrednoti učenčevo tehniko branja, ritem, izraznost in natančnost branja. Ob koncu učencu zastavi tudi tri vprašanja odprtega tipa.

Test tihega branja je sestavljen iz besedila »Morski pes išče prijatelje«. Poteka tako, da učenec tiho prebere besedilo, nato pa odgovori na 6 vsebinskih vprašanj.

e.) SNAP - oblikovanje celostnega profila učnih težav in ACADIA - test razvoja sposobnosti

Poleg že opisanih preizkusov lahko uporabimo tudi posamezne podteste diagnostičnih preizkusov SNAP in ACADIA.

4 STRATEGIJE UČENJA BRANJA

Branje, ki je na videz enostavna veščina, je v resnici kompleksna veščina, ki za osvojitev od otroka zahteva razvitost različnih spretnosti, ki mu bodo omogočale razvoj tekočega branja z razumevanjem.

Pomembne spretnosti, ki jih morajo učenci razviti, da usvojijo avtomatizirano tehniko branja z razumevanjem so (Pečjak 1999; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012):

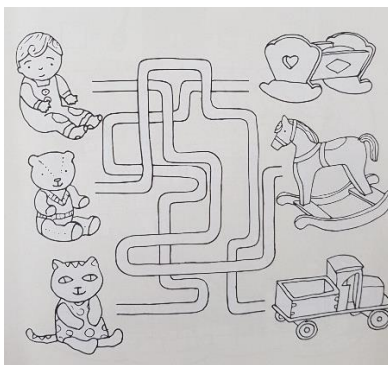
- razvitost koncepta knjige, branja in pravil o branju;
- sposobnost vidnega zaznavanja;
- sposobnost fonološkega zavedanja;
- sposobnost branja oz. tehnike branja;
- sposobnost razumevanja prebranega.

a.) Razvitost koncepta knjige, branja in pravil o branju

Otrok se že v predšolskem obdobju srečuje s tiskanim gradivom in tako ugotovi, da nam tiskano gradivo nekaj sporoča. V svojem vsakdanjem okolju opazuje različne simbole za trgovine, restavracije, imena stavb, pijač, hrane. Pomembno je, da v tem obdobju odrasli svojim otrokom čim več berejo, saj na tak način otrok ob pregledovanju različnih slikanic spozna, da s pomočjo pisane besede sliši različna sporočila oziroma zgodbe in na tak način spozna razliko med sliko in tiskano besedo ter razlike med besedami, posamezno črko in številkami. Ob poslušanju odraslih spoznajo, da tudi pri branju sledimo določenim pravilom, kot so na primer, da zgodbo začnemo brati na vrhu strani, da beremo od leve proti desni in od zgoraj navzdol.

b.) Sposobnost vidnega zaznavanja

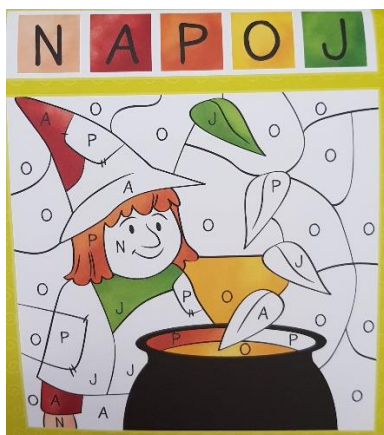
V začetku procesa opismenjevanja je pomembno, da ima otrok dobro razvite sposobnosti vidnega zaznavanja, ki mu omogočajo zaznavanje črk. Opisano sposobnost z učenci razvijamo z različnimi zaznavnimi igrami oziroma igrami za oči (npr. potovanje z očmi po labirintu od ene točke do druge točke (slika 1), sestavljanje različnih sestavljanek, prerisovanje risb ali vzorcev, iskanje podobnosti oz. razlik (slika 2)) in igrami vidnega razločevanja, kjer učenci razločujejo različne črke (slika 3). Opisane igre lahko učitelj pripravi sam, veliko pa jih najde tudi v različni strokovni literaturi oziroma v otroških revijah kot so Cicido ali Ciciban.



Slika 1: Potovanje z očmi po labirintu (Lampe Kajtna 2021, str. 27)



Slika 2: Poišči 5 razlik (Kisel 2021, str. 46)



Slika 3: Igra vidnega razločevanja črk (Vorbach 2016)

c.) Sposobnost fonološkega zavedanja

Sposobnost fonološkega zavedanja oziroma sposobnost odkrivanja in manipuliranja z glasovi je pomemben napovednik uspešnega začetka učenja branja in eden od najuspešnejših napovedovalcev poznejše bralne uspešnosti učenca (Stahl in Murray 1994 v Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012). Temelj sposobnosti fonološkega zavedanja je, da učenec razvije in razume povezavo črka-glas.

Sposobnost fonološkega zavedanja pri učencih razvijamo na različne načine, in sicer:

- učencu damo navodilo, da poimenuje posamezen glas v besedi (npr. prvi, srednji ali zadnji glas v besedi miza);
- učenec dodaja ali izpušča glas v besedi;
- učenec prepozna določen glas v seriji besed (npr. miza, medved, miš);
- učenec prepozna rime (učencu beremo besede, ki se rimajo in besede, ki se ne rimajo);
- učenec poved razčleni na posamezne besede in pove iz koliko besed je poved sestavljena (MIZA JE VELIKA, 3 besede);
- zlogovanje besed - učenec s pomočjo ploskanja zloguje besede (npr. MI-ZA) ali zloge sestavi v besede;
- učenec sam tvori rime (npr. tika-taka);
- učenec razčleni besedo na glasove (miza – m,i,z,a) ali iz posameznih glasov sestavi besedo (m,i,z,a - miza).

Sposobnost fonološkega zavedanja pa lahko razvijamo tudi ob slikovnem gradivu, tako da npr. učitelj poda navodilo, da besede za narisane stvari razčleni na zloge in poveže slike, katerih besede se začenjajo na isti zlog (slika 4).



Slika 4: Razvijanje fonološkega zavedanja ob slikovnem gradivu (Pečjak 2009, str. 36).



d.) Sposobnost branja oziroma tehnika branja

Da bo učenec uspešno razvil avtomatizirano tehniko branja, mora uporabljati tri ključne, ki so: glasovni ključ, ki pomeni, da uspešno prepozna črko in njen pripadajoč glas, semantični oziroma pomenski ključ, ki pomeni, da si učenec pri branju pomaga s tem, da manjkajočo besedo dopolni s pomensko smiselno besedo in sintaktični ali skladenjski ključ, ki pomeni, da si učenec pri branju besed pomaga s tem, da prebere besede na način, ki je skladenjsko ustrezen (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012).

Spoznavanje črk lahko pri učencu razvijamo skozi različne igre in z rabo različnih pripomočkov, kot npr. z izrezovanjem črk, risanjem črk na različne podlage, oblikovanjem črk z različnih materialov, uporabo magnetnih črk ...

Semantični ključ lahko razvijamo tako, da učencu povemo poved, ki jo nato sam smiselno dopolni s pomensko ustrezno besedo, kot npr. »V pasji hiši živi_____.« ali mu povemo krajšo zgodbo, v kateri smo ključno besedo zamenjali z nebesedo, učenec pa poskuša ugotoviti katera je »izgubljena« beseda. Primer take zgodbe je lahko: »Ko sem včeraj prišla domov, sem v torbici iskala kiti, da bi odklenila vhodna vrata. Ker jih nisem našla, sem odšla nazaj v avto, kjer sem kiti našla ležati pod sedežem.«. V tem primeru, smo iskali besedo »ključi«.

Sintaktični ključ pa lahko razvijamo tako, da npr. učencu pokažemo dva različna predmeta, ki ju mora nato učenec uporabiti v povedi. Npr. pokažemo ribo in akvarij, učenec pa nato tvori poved: »Riba plava v akvariju.«.

Rezultat procesa dekodiranja oziroma dobrega fonološkega zavedanja je glasno in tiho branje. Učenec praviloma najprej usvoji glasno branje, ki je pomembno pri izraznem branju literarnih besedil ali kadar želi nekaj nekemu prebrati. Glasnemu branju pa sledi urjenje tihega branja, ki ga učenec uporablja v izobraževalnem procesu za učenje in v vsakdanjem življenju. Urjenje glasnega branja je v začetku opismenjevanja pomembno, saj učitelju omogoča spremljanje napredka učenca in tako lahko opazi, kje pri branju ima učenec težave, medtem ko je urjenje tihega branja pomembno zato, ker le-to branje pri učencu omogoča hitrejše branje kot glasno branje (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012).

Urjenje branja lahko učitelj izvaja na različne načine:

- najprej učitelj bere učencem, saj jim predstavlja model branja;
- učenec večkrat prebere isto besedilo, kar mu omogoča tudi izboljšanje hitrosti branja;



- uporablja lahko zborna branje, ko učitelj in učenec izmenično bereta besedilo;
- učitelj lahko izbere strategijo »eho branja«, ko učenci berejo za učiteljem z rahlim zamikom in pri tem poskušajo čim bolj posnemati učiteljevo branje;
- učitelj prvi prebere besedilo, nato učenci sami glasno preberejo isto besedilo.

Pomembno je, da je urjenje branja kontinuiran proces, ki ga učenci urijo vsak dan, vendar kratek čas (10 do 15 minut).

e.) Sposobnost razumevanja prebranega

Razumevanje prebranega je glavni cilj branja v šoli, saj le to učencu omogoča, da razume prebrano in to znanje uporabi v novi situaciji. Če je učenec usvojil sposobnosti, ki smo jih do sedaj navedli v prispevku, a njegovo razumevanje ni ustrezno, lahko učitelj učencu pomaga pri razvoju bralnega razumevanja tako (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012), da razvija učenčevo besedišče ali ga uči uporabe različnih strategij, ki izboljšujejo razumevanje pri branju.

Dejavnosti, s katerimi lahko izboljšamo bralno razumevanje učencev, so lahko naslednje:

- učenec izdela slovarček novih besed;
- v prostem času več bere;
- z učencem iščemo rime, sopomenke, nadpomenke, protipomenke, tvorimo besedne družine;
- učitelj pove neznano besedo, učenci ponovijo slišano besedo in jo glaskujejo, učitelj pojasni pomen besede in jo uporabi v povedi, učenci besedo ponovijo in jo sami uporabijo v novi povedi;
- učencu povemo prvi zlog besede npr. *po-*, ta pa našteva različne besede z danim zlogom (potres, poplava, popoldne, pomoč ...);
- učenec smiselno dopolnjuje povedi z manjkajočimi besedami (Mama je za _____ skuhala makarone z _____.);
- s pomočjo premetank poišče besedo (ihša - hiša);
- učenec išče nove besede v daljših besedah (muholovec – muha, lovec, uho ...);
- neznane besede ponazorimo s konkretnimi predmeti;
- pred pričetkom branja učitelj izpostavi novo besedišče in ga razloži učencem.



5 ZAKLJUČEK

Branje je ena izmed temeljnih šolskih veščin, ki učencu ne omogoča samo pridobivanja znanja in novih informacij, ampak mu omogoča tudi možnost prevzemanja aktivne vloge v družbi, saj se s pisnimi informacijami srečujemo na vsakem koraku našega življenja v vseh življenjskih obdobjih.

Pomembno je, da se vsak učitelj zaveda, da lahko njihovi učenci dosegajo zastavljene bralne cilje, če pri pouku oblikuje take okoliščine, ki omogočajo razvoj potrebnih sposobnosti za učinkovito učenje branja (Pečjak in Gradišar 2002) in da s svojim pristopom pomembno vpliva na učenčevo stališče do branja ter posledično motivacijo za branje.

Literatura

Center za psihološko merjenje in svetovanje. Oddelek za psihologijo. Filozofska fakulteta v Ljubljani: <http://cpms.si/testi?test=osbz>. (Dostop 11.12.2021a)

Center za psihološko merjenje in svetovanje. Oddelek za psihologijo. Filozofska fakulteta v Ljubljani: <http://cpms.si/testi?test=bralni>. (Dostop 11.12.2021b)

Kisel, Nana, 2021: Urjenje spomina in pozornosti. *Ciciban* 2021/11-12. 46.

Lampe Kajtna, Mojca, 2021: Različne poti. *Ciciban* 2021/9. 27.

Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja Peklaj, Urška in Pečjak, Sonja, 2012: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, Sonja, 1999: *Ali slišiš? – Ali vidiš? Priročnik z vajami za razvoj metajezikovnega zavedanja*. Trzin: Izolit.

Pečjak, Sonja, 2009: *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, Sonja in Gradišar, Ana, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, Sonja, Magajna, Lidija in Podlesek, Anja, 2012: *Bralni test*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Povše, Blaž, 2021: *Disleksija v predšolskem obdobju*: <https://www.center-motus.si/disleksija-v-predsolskem-obdobju/>. (Dostop 11.12.2021)

Vorbach, Britta, 2016: *Moja mala šola. Prijateljice črke*. Ljubljana: Rokus Klett. Prev. Manca Zaviršek.



MOČ NAŠIH MISLI TER POMEN SPROSTITVE

THE POWER OF OUR THOUGHTS AND THE IMPORTANCE OF RELAXATION

Teja Jaušovec

OŠ Danile Kumar Ljubljana, jausovect@os-danilekumar.si

Izvleček

V sodobnem svetu ljudje nenehno stremimo k dobrinam, k vedno višjim rezultatom in k nenehnemu samopotrjevanju. To je opazno tako med odraslimi kot med mladostniki, ponekod tudi že med otroki. Skoraj vsak človek čuti tesnobo, stisko, strah ali negotovost, ko se sooča z vsakodnevnimi obveznostmi. Hiter tempo nas utruja in izčrpava ter povzroči, da smo vedno bolj oddaljeni od samih sebe. To pa zmanjša veselje, občutek zadovoljstva in najpomembneje: lastno kreativnost, ki jo vsak prinese na svet v svoji unikatni obliki. Ko je človek dalj časa (morda tudi več let) pretirano pod stresom, opravlja vsakodnevne službene in prostčasne opravke avtomatizirano. V prispevku je opisanih nekaj primerov sprostitve in poudarjen pomen moči naših lastnih misli, s katerimi se lahko naučimo upravljati na način, ki nam bo prinesel željene rezultate.

Ključne besede: sodobni svet, tesnoba, hiter tempo, kreativnost, stres, sprostitve, moč lastnih misli

Abstract

In the modern world today, we are constantly striving for goods, higher and higher results and constant self-affirmation. This is noticeable both among adults and adolescents, and some places even among children. Almost everyone is experiencing the feelings of anxiety, distress, fear and uncertainty when faced with day to day obligations and responsibilities. The fast pace of life is leading us to tiredness and exhaustion, and causes us to become more and more distant from ourselves and others. This leads to reduction of joy, sense of satisfaction and, what is very important - it suppresses our individual and unique form of creativity. When being under stress for an extended period of time (sometimes even several years), we start to perform daily tasks automatically. This article describes some examples of different methods of relaxation, and emphasizes the meaning of the power of our thoughts, which we can learn to manage in a way that helps us achieve desired outcomes.

Key words: modern world, anxiety, the fast pace, creativity, stress, the power of our thoughts



1 UVOD

Ali je možno svoje počutje in posledično svoje življenje spremeniti zgolj s pomočjo lastnih misli?

V tempu življenja velikokrat pozabimo nase. Dan za dnem mi, naši otroci in učenci izpolnjujemo dnevne obveznosti, da lahko na koncu dneva naredimo čim več kljukic 'opravljeno'. Pri tem hitenju pa žal velikokrat pozabimo, kako se ustaviti in kako ostati v stiku s samim seboj. Tudi ko nam telo in um sporočata, da je že skrajni čas za to.

Želim si, da se v tem prispevku vsaj malo vrnemo nazaj ... nazaj k sebi. In da skupaj pogledamo, kako pomembne so naše misli ter kako pomembno je vsak dan znova predelati svoje občutke. Tako pomembno, kot si umiti roke, telo ali zobe.

2 ŽIVLJENJE V SODOBNEM SVETU

Zagorc (1997: 7) pravi, »da je tehnološki napredek zasenčil videnje starih modrosti, reklame pa naj bi povsem popačile predstavo o tem, kaj je dobro in potrebno za naše življenje.« Večno samopotrjevanje v svetu materialnih vrednot nas izčrpa. Oddaljuje se občutek osebne sreče in varnosti, prav tako pa blede zaupanje v svet. Porušilo se je naše ravnoesje z naravo, ogroženo je ravnoesje znotraj nas samih.

Srebot in Menih (1993: 7) izpostavljata, da tehnološki napredek prinaša tudi negativne posledice: »Vsak dan bolj se zavedamo, da živimo v tehnološko razvitem svetu, ki nam poleg napredka prinaša tudi mnogo negativnih stranskih učinkov, kot so stres, preplavljanje z vtisi elektronskih naprav, pomanjkanje časa, ... Vse več ljudi prihaja do meje svojih fizičnih in psihičnih sposobnosti.«

»Civilizacija, v kateri živimo, ni vedno usmerjena v raziskovanje naše notranjosti. Stroji in računalniške naprave so nas zaslužnile do te mere, da velikokrat bolj prisluhnemo njim kot sebi. Stres nenehno 'preži' na nas, spreminja naravni ritem našega bivanja in vpliva na našo količino energije. Čeprav je življenje s sproščenim duhom in telesom naravno stanje in na nek način prirojena pravica, na to pozabljamo in se v naglici časa osredotočamo na povsem druge, za življenje 'nepomembne stvari'. Pozabljamo nase, napetosti znotraj nas pa naraščajo. Iz dneva v dan prenašamo čas za sprostitev v nek čas dopustov ali vikendov. Ključ do zdravja, čilosti, vitalnosti in duševnega miru se nam vse bolj odmika. Borba za večjo produktivnost nas spreminja do nerazpoznavnosti. Današnji



človek je napet, nepotrpežljiv in zaskrbljen. Zato zlahka pozablja nase. Stalna napetost mu ne dovoljuje, da bi bil kos zahtevam. Zapira se v svoj svet, v svet pritiskov.« (Zagorc, 1997: 9).

Človek bi si moral v tem (pre)hitrem tempu dovoliti ustaviti se. Si vzeti čas zase in poskrbeti, da na nek način vsak dan znova 'pride nazaj k sebi'. V nasprotnem primeru se lahko pojavijo težave z zdravjem, saj telo pri nekaterih ljudeh dolgoročno ne more zdržati takšnega pritiska.

3 STRES VČASIH IN DANES

Ne morem mimo tega, da se mi ne bi vedno znova porajalo vprašanje, ali je res, da smo v sodobnem svetu bolj pod stresom, kot so bili ljudje včasih. Ali ni bilo včasih prav tako ogromno dela in skrbi? Morda še več?

Ljudje so delali na svojih (ali tujih) zemljah, skrbeli za ogromno stvari, v povprečju so imeli tudi več otrok, za katere so morali poskrbeti. Ni bilo sodobne tehnologije, proti kateri danes prav radi rečemo kakšno ostro besedo. A vendar nam olajša marsikatero stvar: ni nam potrebno več prati perila (in posode) na roke in ni nam potrebno segrevati vode na ognju, da bi se lahko stuširali. Spimo v toplih hišah/stanovanjih in lahko izbiramo, kaj bomo jedli. Zdravniška oskrba je vedno na dosegu roke, prav tako zdravila. Vsi imamo možnost hoditi v šole in se izobraziti ter si tako zagotoviti primerno prihodnost.

Vseeno pa pogovori nanesejo na temo, kako je bilo včasih lažje. Manj stresno. In da bi bilo fino, če bi bilo spet tako, kot je bilo včasih, v bližnji ali tisti že bolj oddaljeni zgodovini.

Menim, da z današnjim vedenjem o zgodovini vseeno vemo, da pa takrat le ni bilo tako lepo, kot se nam to zdi z današnjimi očmi. Ljudje so morali prestati veliko hudih stvari: bolezni (za katere še ni bilo zdravil ali možnosti ustrezne higiene in prehrane, s katero bi jih lahko pozdravili oz. preprečili), lakote, zgaranosti, zaslužjenosti, ...

Če bi se vrnili v tisto še znano, bližnjo preteklost, bi najbrž ugotovili, da imamo ljudje to navado, da ob pogledu nazaj in razmišljanju o preteklosti, situacije vedno vidimo boljše, kot so zares takrat bile.

Prepričana sem, da je bil stres v človeku prisoten, odkar obstaja človeštvo. Ne samo stres, tudi strah je tisti, ki človeka ovira pri doseganju določenih ciljev.



»Strah najpogosteje izvira iz sistema prepričanj, ki si ga človek zgradi v življenju na osnovi lastnih izkušenj in vzgoje, ki je je bil deležen. Gre za nek refleks na miselno-čustveni ravni. Psihološki strah se povezuje s projekcijami v prihodnosti.« (Železnikar, 2000).

Pečjak (2001) pravi, da stanje preobremenjenosti ogroža posameznikovo fizično in duševno zdravje. V takšnem stanju močno upade učinkovitost mišljenja, učenja in drugih spoznavnih operacij. Število napak narašča. Človeka spremljajo zmedenost ter težave s spominom, koncentracijo in logičnim sklepanjem. Nastopijo lahko motnje dihanja, utrujenost ali vrtoglavica.

Rajinder-Singh (1996) meni, da stres vedno prizadene tako um kot telo, saj sta um in telo medsebojno povezana. Ko je človek čustveno vznemirjen, se v telesu izločajo hormoni, ki ga pripravljajo na boj ali beg. A ker družba od nas zahteva, da težave rešujemo mirno in razumno, opustimo misel na boj ali beg in občutke potlačimo v notranjost. Tako hormoni delujejo na naše fizično telo in povzročajo s stresom pogojene bolezni, kot so visok pritisk, srčne bolezni, težave z dihanjem, neredna prebava, glavobol, bolečine v mišicah, kožne izpuščaje in še mnoge druge. Seveda ni nujno, da se čustvom kar prepustimo, koristno je pa najti sprejemljiv način, kako se izogniti čustvenim, duševnim in fizičnim vplivom stresa.

Ko je človek dlje časa v napetem stanju telesa in uma in ne poskrbi za svojo lastno sprostitev, telesna odpornost in umska zmogljivost upadeta. Človek je takrat bolj razdražljiv, manj kreativen, spremenijo se značajske poteze. Zato je v takšnem stanju človek pogosto tudi bolj konflikten ter nezadovoljen sam s sabo in z drugimi. Tudi z dejanji ali obnašanjem lastnih otrok oz. učencev. In če naše lastno vedenje večino časa pogojujeta stres in neka notranja napetost, je dobro, da se vprašamo, kakšno povratno informacijo v takšnem stanju dajemo otrokom. Spodbudno ali nespodbudno? V stanju preobremenjenosti je namreč zaznavanje realnosti močno spremenjeno. In če realnost iz dneva v dan zaznavamo čez tančico stresa, tudi otrokom iz dneva v dan prenašamo popačeno in zatorej napačno sliko o njih samih. Otroci se pa v največji meri vidijo in gradijo svojo samopodobo ravno skozi oči pomembnih odraslih. Torej staršev in učiteljev.

Običajno in celo zelo koristno za otrokov razvoj je, da vidijo odraslega v napetem in stresnem stanju. Še bolj pomembno pri tem pa je, da otroci in mladostniki vidijo, kaj odrasla oseba naredi za to, da lahko ponovno preide v naravno človeško stanje. To doseže s sproščenostjo in



mirom. Če jim tega (predvsem z zgledom in pogovorom) ne pokažemo, se v njih podzavestno oblikuje in ustali vzorec, da je stanje nenehnega hitrega tempa, stresa, razdražljivosti in negativnih kritik normalno in se teh občutkov kasneje v življenju ne bodo mogli tako zlahka otresti. Napačno se bodo naučili, da je to 'naravno' stanje človeka, pa čeprav se v njem ne bodo počutili dobro. Ker bo to stanje tisto, v katerem so vsak dan odraščali, in jim bo znano, domače. Pa čeprav jih bo vodilo v nezadovoljstvo, napetost, morda kasneje celo v bolezen. Potrebna bo ogromno truda za to, da se bodo spet priučili miru in sproščenosti ter zadovoljstva s samim sabo.

Starši in učitelji imamo zelo pomembno in odgovorno vlogo/nalogo. Menim, da imamo ogromen vpliv na vse mlajše generacije, s katerimi vsakodnevno prihajamo v stik. Vsak dan nas te odraščajoče oči (četudi popolnoma neopazno) gledajo in se skozi to oblikujejo.

4 KAKO SPROSTITEV VPLIVA NA NAŠE POČUTJE IN UM

Vsak človek že dolga leta išče (zavestno ali nezavedno) pot k temu, da bi se v življenju počutil umirjeno, sproščeno in zadovoljno. Vsak najde svoj način sprostitev, ki mu najbolj ustreza. Važno je le, da ga najde in si potem dosledno vsak dan vzame čas za to sprostitev dosledno.

Ljudje radi rečemo, da se bomo sprostili ob koncu tedna, saj prej za to ni časa. Pa vendarle pomislimo, da za telo s higieno poskrbimo vsak dan. Zakaj torej ne za svoj um?

Pri skrbi za svoje telo, ki ga lahko vidimo (in zavohamo), smo veliko bolj dosledni kot pri skrbi za svojo notranjost, svojo bit. Žal z 'umivanjem' te naše notranjosti oziroma energije večkrat odlašamo tako dolgo, da je sploh več ne čutimo/vohamo. Normalno nam postane, da je utrujena, zapostavljena, brezčutna ... Dokler nam kratkotrajna ali dolgotrajna bolezen, izgorelost, nezadovoljstvo, brezvoljnost ne povedo, da je nekaj narobe. Takrat bit že kriči, ker je tako dolgo nismo opazili in si vzeli časa zanjo. Glasno nam pokaže, da je sprememba nujna.

Dr. Dispenza (2018) piše, da prav noben organizem v naravi ni zasnovan tako, da bi lahko prenesel posledice dolgotrajnega stresa. Raziskovalci so poročali, da so se rane bolnikov, ki so bili v stresu, celile štirideset odstotkov dlje in da je stres povzročil okrnjeno delovanje imunskega sistema.



5 MOČ ČLOVEŠKEGA UMA OZ. KAJ LAHKO NAREDIMO SAMI ZASE, DA NAM BO V ŽIVLJENJU BOLJE

Ljudje na različnih koncih sveta že veliko let dokazujejo, kaj vse je možno doseči 'le' z močjo lastnega uma. Obstaja neskončno različnih tehnik, kako vplivati na um do te mere, da se konkretni, velikokrat prav neverjetni rezultati pričnejo kazati v izboljšani kakovosti življenja. Sama močno verjamem, da je naš um lahko naš najboljši prijatelj ali najhujši sovražnik.

Dr. Joe Dispenza (2018), nevroznanstvenik in doktor kiropraktike pravi, da prav vsi ljudje oblikujemo svoje možgane in telo z mislimi, čustvi in nameni. Sam je doživel prometno nesrečo, v kateri si je zdrobil šest hrbteničnih vretenc. Vsi strokovnjaki so mu priporočili zahtevno operacijo, po kateri bi morda lahko enkrat spet hodil. Če bi jo zavrnil, naj bi ostal ohromel brez kakršnekoli možnosti, da bi še kdaj hodil. Vseeno je zavrnil vsa priporočila strokovnjakov. Prepričan je namreč, da v vsakem od nas obstaja inteligenca, nevidna zavest, ki omogoča življenje. Ustvari skoraj sto bilijonov celic, omogoči, da naše srce utripa in še veliko več. Na robu smrti je moral torej to, v kar je verjel v teoriji, preizkusiti v praksi, in sicer da imajo naša telesa prirojeno inteligenco, ki obsega čudežno moč zdravljenja oziroma celjenja. Discipliniranost, s katero se je lotil vizualizacije celjenja svoje hrbtenice, je srž navdihujoče zgodbe o odločnosti. Ko dojamemo, kako se lahko naša telesa sama obnavljajo, lahko začnemo namenoma izkoriščati vpliv teh procesov.

Dve uri dvakrat na dan se je poglobil vase in začel ustvarjati podobo zelenega rezultata, kar je bila popolnoma ozdravljena hrbtenica. Med meditacijo, v kateri si je predstavljal popolnoma ozdravljeno hrbtenico, se je učil kontrolirati svoje misli in jih ves čas preusmerjati na to, da je vizualiziral popolno hrbtenico. Devet tednov in pol po nesreči je vstal in, kot pravi sam, odkorakal naprej v življenje. Spoznal je eno od pglavitnih načel kvantne fizike: um in snov nista ločena elementa. Zavestne in nezavedne misli ter občutki predstavljajo podlago, ki nadzoruje našo usodo. Vztrajnost, prepričanje in osredotočenost na manifestiranje kakršnekoli potencialne prihodnosti – vse to obstaja v človeškem umu ter umu neskončnih zmožnosti v kvantnem polju.

6 VODA, RIŽ IN ČLOVEŠKO TELO TER VPLIV MISLI

Dr. Masaru Emoto, japonski znanstvenik, je s fotografijami kristalov vode dokazoval, da je voda medij s spominom, nekakšno živo bitje, ki se nemudoma odzove ne samo na fizične posege vanjo in v okolje, temveč tudi na subtilne vplive, kot so človekove misli in glasba.

Pred njim je že Schauburger, avstrijski raziskovalec, trdil, da se voda vede kot živo bitje, da ima svoje življenje in da tudi 'umre', če z njo ne ravnamo ustrezno. Če voda zboli, svojo bolezen prenese tudi na druge organizme – rastline, živali, ljudi. Dr. Emoto je domneval, da na molekularno strukturo vode vpliva tudi človekova zavest, saj je vse v naravi vibracija, to pa je zgolj drugo ime za energijo. Ker so človekove misli in čustva po svoji naravi vibracije, bi morale vplivati tudi na vodo, saj se vibracija prenaša na vse okoli sebe.

Vso so nato izpostavili različnim besedam. Sprva so blizu vode izgovarjali različne besede s pozitivnim ali negativnim pomenom, pri poznejših poskusih pa so besede napisali kar na stekleničko z vodo. Pri pozitivnih besedah se je zmeraj izoblikoval čudovit kristal, pri negativnih besedah pa je brez izjeme nastala deformirana oblika vode.

Slika 1:



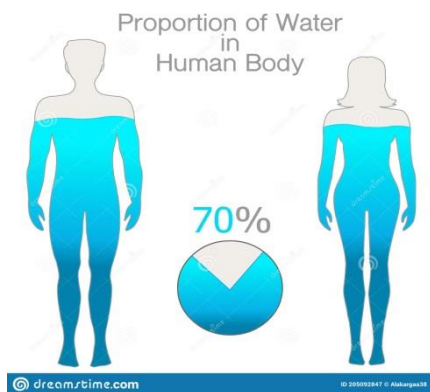
Znan je tudi njegov eksperiment z rižem. Riž lahko skuhamo in ga damo v dva enaka kozarca, ki ju tesno zapremo. Hranimo jih pod enakimi pogoji, le da na enega napišemo pozitivno besedo (npr. ljubezen, hvaležnost), na drugega pa negativno besedo (sovražstvo). Vsak dan jima lahko tudi namenimo pozitivno in negativno pozornost. Poskus, ki sem ga naredila sama, je pokazal naslednje rezultate: po približno enem mesecu je riž z negativno besedo pričel temneti in na njem se je pojavila plesen. Riž s pozitivno besedo pa je ostal svetel, plesen se ni pojavila.

Slika 2:



Človeško telo je sestavljeno iz približno 60 do 70 odstotki vode oz. tekočine. Ali lahko na podlagi tega sklepamo, da misli močno vplivajo tudi na nas? Vsi poznamo rek, k pravi, da če se boš z rožami lepo pogovarjal, bodo lepše in bolj cvetele. Le zakaj bi bilo kaj drugače z nami? Morebiti je za ljudi še bolj intenzivno, saj smo sami s seboj vsak dan v tesnem odnosu, 24 ur na dan.

Slika 3:



Človek je razumsko in razmišljujoče bitje. S sabo se včasih zavedno, drugič nezavedno pogovarjamo. Če pri tem nismo pozorni, ali si večino tega časa namenjamo dobre ali slabe besede, tudi ne opazimo vpliva naših lastnih misli na nas. Zato poskušajmo ozavestiti ta vsakodnevni notranji dialog. Z njim si lahko naredimo veliko koristi in pozitivnih sprememb v svojem življenju. Ali pa škodo, predvsem če ga ne ozavestimo in se vsakodnevno prepuščamo negativnim čustvom ter prepričanju, da nimamo moči, da karkoli spremenimo, in da smo vdani v usodo, kakršnakoli že.

7 NAČINI SPROSTITVE

V nadaljevanju predstavljam nekaj izmed mnogih načinov sprostitve, ki jih lahko uporabljamo pri odpravi negativnih posledic vsakdanjega stresa oz. pri kreiranju življenja, kakršnega si ga želimo. Glede na to, kaj želimo s sprostitvijo doseči, izberimo primeren način sprostitve zase.

7.1 Sproščanje z dihanjem

Namen dihalne terapije bolj sproščeno, neprisiljeno dihanje. Proto (1994) meni, da lahko globoko sprostitve dosežemo že samo s tem, da začnemo globoko in upočasnjeno dihati ter se



v mislih osredotočiti na pozitivne in pomirjujoče podobe. Tako zavestno dovolimo možganom, da se umirijo in se hkrati začnemo zavedati svojega telesa.

To vajo lahko opravljamo vsak dan, razporejena pa naj bo enakomerno čez cel dan. Čas, ko se vozimo v avtomobilu v službo in domov iz službe ali kadarkoli vmes v dnevu, izkoristimo za to, da naredimo deset počasnih vdihov in izdihov. Če to naredimo desetkrat v dnevu, smo si zagotovili že 100 globokih vdihov in izdihov. Dolgoročno bomo imeli od tega zagotovo tako zdravstvene kot druge koristi.

7.2 Stretching

Z vajami raztezamo posamezne dele telesa. Le-te zadržimo nekaj časa v določenem položaju in jih nato spet sprostimo. V raztegnjeni mišici smemo čutiti le rahlo napetost. V vsakem raztegnjenem položaju vztrajamo od 10 do 30 sekund, da rahla napetost popusti. Ob tem dihamo globoko in enakomerno in ne zadržujemo diha (Zagorc, 1997).

7.3 Masaža

Privoščimo si masažo. To je brez dvoma lahko eden izmed najprijetnejših načinov za sprostitev. Masaža segreva in sprošča napete mišice, razteza vezivno tkivo sklepov, pospešuje prekrvavitve, pripomore k boljšemu dihanju, povečuje izločanje odpadnih in strupenih snovi iz telesa. Prek živčnih poti deluje na notranje organe ter usklajuje njihovo delovanje, vpliva na vlakna veznega tkiva in pripomore, da ostane koža prožna. Masaža povečuje življenjsko moč in nas hkrati sprošča (Proto, 1994).

7.4 Vizualizacija

Zagorc (1997) pravi, da je predstavljalnost sicer vsakemu človeku izkustveno dana, vendar pa se je potrebno intenzivne mentalne predstavljalnosti naučiti. Tehnike vizualizacije nam lahko povečajo samozaupanje, pospešijo učenje, omogočijo hitrejše odpravljanje napak in pripomorejo k boljšemu zdravju. Gre za opazovanje samega sebe v predstavi – podobno, kot je počel dr. Dispenza pri zdravljenju svoje hrbtenice. Dokazano je, da z mentalno vadbo aktivnosti dosežemo podobno izboljšanje, kot če bi vadba potekala fizično. Pri vizualizaciji je najpomembneje imeti v telesu občutek, kot da se vse, kar vidimo v duhu, tudi dejansko dogaja.



7.5 Meditacija

Meditirati v latinščini pomeni dvoje – razmišljati in prepuščati se mislim, notranjemu doživljanju. Gre za globoko sprostitev in v tem stanju se človeku rodi občutek miru in popolne sproščenosti, tako na nivoju uma kot telesa. Med meditacijo naj bi človek prišel v resnični stik s sabo in s svojo resnično naravo. S tem, kar je. Po meditaciji se lahko človek v miru posveti obstoječim težavam, lažje najde kreativne rešitve, napetosti pa naj bi se zmanjšale (Rajinder-Singh, 1996).

8 ZAKLJUČEK

Moč našega uma je izjemna. Vsi ljudje nosimo v sebi moč in imamo možnost, da svoj lastni um vsakodnevno opazujemo in raziskujemo ter ga oblikujemo po svoji meri. V prispevku je omenjeno, da ima vsaka odrasla oseba velikanski vpliv na otroke, s katerimi vsakodnevno prihaja v stik. Včasih se na to pozabi. Enako je z našim lastnim umom. Začnimo raziskovati, kako hitro se lahko pričnejo stvari v naših in življenjih otrok spreminjati, ko prevzamemo krmilo uma v svoje roke in ne dovolimo, da nas večino časa skozi življenje vodi 'avtomatski pilot'.

Viri

RAJINDER SINGH, S. (1996). *Meditacija za notranji in zunanji mir*. Ljubljana: Založba Tangram.

DISPENZA, J. (2018). *Placebo ste vi*. Brežice: Primus.

ZAGORC, M. (1997). *Sprostimo se*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

PROTO, L. (1994). *Več energije*. Ljubljana: Julija Pergar.

PEČJAK, V. (2001). *Učenje, spomin, mišljenje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

ŽELEZNIKAR, Z. (2000). *Planet strahu*. Ljubljana: samozaložba.

SREBOT, R., MENIH, K. (1993a). *Na krilih domišljije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Spletni viri

Masaru Emoto, Sporočilo vode: <<https://www.sanje.si/sporocilo-vode.html>> (dostop 10. 12. 2021)

Masaru Emoto, Sporočilo vode <<https://www.dnevnik.si/314969>> (dostop 10. 12. 2021)

Opis poskusov z vodo: <https://alkimist.net/wp-content/uploads/2015/11/Masaru_Emoto.pdf> (dostop 4. 12. 2021)

Opis poskusa z rižem: <<https://www.mindthesolution.be/the-rice-experiment/>> (dostop 3. 12. 2021)



NA RAZREDNIH URAH SPREMINJAMO SVOJA PREPRIČANJA IN SPREMINJAMO SVOJ SVET

CLASS MEETINGS AS A PLACE TO CHANGE ONE'S BELIEFS AND CONSEQUENTLY ONE'S WORLD

Mateja Jerina

OŠ Preserje pri Radomljah, mateja.jerina@gmail.com

*»Kako lahko najdemo pot do življenja,
kakršnega hočemo in se obenem dobro
razumemo z ljudmi, ki jih potrebujemo?«*

dr. W. Glasser Abstract

Izvleček

V prispevku želim predstaviti dobro prakso, ki jo izvajam na OŠ Preserje pri Radomljah, Glasserjevi kakovostni šoli. Na razrednih urah se skozi socialne in dramske igre, mediacijo, sodelovalno učenje učimo, da izbiramo svoje vedenje, misli, posredno pa tudi čustva in počutje. Učimo se, da smo sami kreatorji in režiserji svojega »gledališča življenja«. Z znanji, pridobljenimi na študiju realitetne terapije, Teorije izbire, učencem pomagam razumeti, kako v resnici delujemo. Venomer kombiniramo, kar je zapisano v naših genih, s tistim, kar se v življenju naučimo. Spoznanje, da smo za svoje vedenje, dejanja, čustvovanja odgovorni sami, omogoča učiteljem in učencem, da iz dneva v dan strokovno in osebno rastemo in tako trajnostno soustvarjamo kakovostno šolo.

Ključne besede: William Glasser, Teorija izbire, celostno vedenje, odgovornost, svoboda, namenskost, raznovrstnost, prožnost.

Abstract

This article presents examples of good practice carried out at Glasser's quality primary school Osnovna šola Preserje pri Radomljah. Class meetings offer stimulative environment for use of social and drama games, mediation, cooperative learning in order to learn that people choose their own behaviour, thoughts, indirectly even their emotions and well-being. Pupils learn that they are the creators and directors of their lives. With the knowledge gained during my reality therapy studies – choice theory I try to help pupils to start understanding how people really function. It is an ongoing combining of our genetic code with our lifetime experience. The understanding that everyone is responsible for their own behaviour, actions and emotions, enables teachers and pupils to grow professionally and personally and in this way to be co-creators of a continual quality school.

Key words: William Glasser, choice theory, total behaviour, responsibility, freedom, diversity, namenskost, flexibility.



1 UVOD

OŠ Preserje pri Radomljah praznuje trinajsto obletnico razglasitve Glasserjeve kakovostne šole. William Glasser je utemeljitelj Teorije izbire, ki jo definira takole:

»Teorija izbire razume človeka, kot odgovorno in svobodno bitje, ki se vede namensko, raznovrstno in prožno.«

2 KAJ JE TEORIJA IZBIRE?

Razlaga, da sami izbiramo svoje vedenje in misli, posredno pa tudi čustva in počutje.

Pomaga nam razumeti, kako v resnici delujemo: kombiniramo, kar je zapisano v naših genih, s tistim, kar se v življenju naučimo.

Po teoriji izbire gre za notranji nadzor samega sebe.

Vse, kar od drugih lahko prejmemo ali jim damo, so le informacije.

Uči nas, da smo za svoje vedenje, dejanja, čustvovanje odgovorni sami.

Lažje razumemo vedenje druge osebe. Teorijo izbire ne moremo le uporabljati, temveč jo moramo ponotranjiti, saj gre lahko drugače le za manipulacijo oz. kot pravi Bosiljka Lojk »vulgarno razumevanje Teorije izbire«.

Dr. William Glasser je bil ameriški psihiater, rojen v Clevelandu, Ohio. Glasser je razvijalec Realitetne terapije in Teorije izbire. Njegove ideje se osredotočajo na osebno izbiro, osebno odgovornost in osebne transformacije. Bil je znan po uporabi svoje teorije na področju socialnih vprašanj, kot so izobraževanje, vodenje, zakonske zveze ...

Glasser se je oddaljil od konvencionalnih psihiatrov z opozorilom javnosti o možni škodi za stroko psihiatrije, ki jo povzroča v svoji tradicionalni obliki zaradi skupnega cilja po diagnosticiranju bolnika z duševno boleznijo in predpisovanju zdravil za zdravljenje posamezne bolezni. Glasser je zavzel za obravnavo duševnega zdravja kot vprašanje javnega zdravja.



3 OŠ PRESERJE PRI RADOMLJAH

3.1 Zakaj teorija izbire?

Pred šestnajstimi leti smo ob naraščajočem nasilju, velikem številu izrečenih vzgojnih ukrepov in njihovi neučinkovitosti ugotovili, da znanje ni več vrednota. Srečevali smo se z nemotiviranostjo učencev za delo, slabšo razredno klimo in občutkom neuspeha pri reševanju konfliktnih situacij v odnosu učenec-učitelj-starši. Vedeli smo, da moramo nekaj ukreniti, sicer bo poučevanje čez nekaj let nemogoče. Načrtno smo začeli s spoznavanjem različnih pedagoško-psiholoških metod. Ko smo se srečali s Teorijo izbire, smo to zaznali kot celovit sistem dela na šoli, ki bi nam lahko pomagal premagati zaznane težave.

3.2 Potek izobraževanja

Leta 2002 se je prva skupina desetih učiteljev in ravnateljica Ana Nuša Kern vključila v izobraževanje, ki poteka dve leti in sta ga vodila učitelj, seniorja inštruktorja realitetne terapije Bosiljka in Leon Lojk. Zdelo se nam je, da moramo najprej izboljšati komunikacijo med nami, zaposlenimi. Kasneje smo svoje znanje in veščine začeli prenašati na učence in starše. Začeli smo iskati ustrežnejše metode za reševanje težav in pri tem nam je bistveno pomagalo poznavanje Teorije izbire.

3.3 Razglasitev Glasserjeve kakovostne šole

Po nekaj letih izobraževanja smo se vprašali, ali smo pridobljene veščine in znanje uspeli prenesti v življenje na šoli. Priložnost spremljanja našega dela smo videli v projektu z naslovom Z dobrimi odnosi do kakovostnega pouka v okviru Zavoda za šolstvo Republike Slovenije. Z metodo akcijskega raziskovanja smo spremljali vključevanje komponent Teorije izbire v vsakdanje delo. Naše delovanje je spremljala tudi analiza dela in nekaj podatkov smo ujeli v številk.

Do danes se je dvoletnega izobraževanja udeležila večina učiteljev in nekateri zaposleni v tehničnem kadru. Za novo zaposlene organiziramo mesečne supervizije.

4 CILJ IZOBRAŽEVANJ IZ TEORIJE IZBIRE NA OŠ PRESERJE PRI RADOMLJAH:

- pridobiti znanja iz psihologije notranjega nadzora oziroma Teorije izbire,



- notranja vodila za vzgojo odgovornosti, neodvisnosti in sreči naših otrok;
- pridobiti znanja za učinkovito komunikacijo in povezovalne navade za ohranjanje dobrih odnosov v družini in na drugih področjih življenja;
- razumeti in izkusiti spoznanja na sebi;
- bolje poznati in razumeti sebe in posledično tudi druge;
- pridobiti znanja za reševanje konfliktnih situacij.

OKVIRNE VSEBINE:

- pričakovanja
- potrebe
- svet kvalitete
- celostno vedenje
- odnosi
- frustracija in reševanje konfliktov
- samoevalvacija

Ob koncu vsak pove, kako se je danes počutil in kaj se je naučil in morda predlaga, o čem bi rad spregovoril naslednjič.

Trenutno beremo knjigo W. Glasser: Vsak učenec je lahko uspešen in se o njej pogovarjamo.

Srečanja nam veliko pomenijo, saj ob njih osebnostno rastemo, se učimo od kolegov, bolje razumemo sebe ter ljudi, s katerimi bivamo.

5 MERILA KAKOVOSTNE GLASSERJEVE ŠOLE (GKŠ)

Odnosi temeljijo na zaupanju in spoštovanju in vsi disciplinski problemi (ne pa pripetljaji) so odpravljeni.

Poudarek je na popolni učni usposobljenosti; učenci predstavijo ustrezno znanje svojim učiteljem ali izbranim učiteljem-pomočnikom, da so za nalogo ali predmet ocenjeni. Učenci dobijo oceno, ko so usposobljeni. Učenje na pamet zamenja uporabno znanje.

Vsak učenec vsako leto opravi nekaj kakovostnega dela, ki izrazito presega usposobljenost. To delo je lahko opravljeno na različnih področjih. Vsako tako delo prejme oceno 5.



Osebe in učenci se učimo Teorije izbire v svojem življenju in pri šolskem delu. Starše spodbujamo k sodelovanju v študijskih skupinah, da bi tudi sami spoznali in uporabljali TI predvsem v svojem osebnem in družinskem življenju.

Rezultat pouka za usposobljenost je znanje, obvladovanje različnih veščin, potrebnih za življenje (branje, pisanje, računanje, nastopanje, argumentirano prepričevanje, strpnost in zmožnost sodelovanja, zmožnost reševanja problemov in konfliktov, humanitarnost). Rezultati znanja so razvidni tudi v doseganju dobrih rezultatov na NPZ.

Ob koncu šolskega leta naj bi se izkazalo, da je to zabavna in prijetna šola, kjer se veliko naučimo(-jo). Glasser (2001).

6 10 AKSIOMOV TEORIJE IZBIRE

1. Edina oseba, katere vedenje smo zmožni kontrolirati, smo mi sami.
2. Vse, kar lahko drugim ponudimo ali kar drugi ponudijo nam, so informacije.
3. Vse dolgotrajne težave imajo svoj izvor v nezadovoljujočem odnosu z drugimi.
4. Odnosne težave so vedno težave v sedanjosti.
5. Dogodki v preteklosti so vplivali na to, kakšni smo danes, vendar njihovo boleče oživljanje v sedanjosti ne pomaga veliko, da bi si uredili odnose sedaj.
6. Žene nas pet - v dedno zasnovi zapisanih potreb. Potešitev se sicer lahko za nekaj časa preloži, a do nje mora slej ko prej priti.
7. Potrebe lahko potešimo preko konkretnih sličic (podob, želja, zamisli) v našem notranjem svetu kakovosti. V tem svetu je vse, kar je za nas vredno in drugim ne pomeni ničesar.
8. Vse, kar počnemo, je, da skušamo z nedeljivim vedenjem zadovoljiti svoje potrebe preko sveta kvalit.
9. Vse naše vedenje je namensko in proaktivno. Ogromno pridobimo na naši



osebni svobodi, če to spoznamo.

10. Neposredno lahko nadziramo le svoje mišljenje dejavnosti, čustva in fiziološke potrebe le posredno. Glasser (2007).

7 RAZREDNA SKUPNOST KOT SOCIALNA SKUPINA

Kdaj govorimo o skupini

Kot zapišeta Virk-Rode, Belak-Ožbolt (1997) gruča ljudi, ki čaka na avtobusni postaji, še ni skupina. Nenadoma se pred njihovimi očmi zgodi nesreča. Tisti hip se situacija v gruči spremeni. Posamezniki tečejo pomagat, nekdo prevzame vodstvo in ostali upoštevajo. Med slučajno izbranimi posamezniki tako pride do medsebojnih stikov, do sodelovanja in spoznavanja. Prej anonimna gruča se spremeni v skupino reševalcev s skupnim ciljem POMAGATI.

Poleg skupnega cilja ima skupina še druge skupne značilnosti.

Skupne značilnosti skupine:

- člani se medsebojno sporazumevajo in sodelujejo,
- v njej nastajajo določena pravila in način vodenja,
- v njej najdemo določeno delitev statusov in vlog.

Najznačilnejši statusi ali mesta, ki jih posamezniki zavzemajo v skupini, so:

- vodja skupine (alfa pozicija)
- pomočnik vodje (beta pozicija)
- molčeča večina – izvajalci nalog (gama pozicija) Virk Rode (1997)

V mnogih skupinah najdemo enega ali več obrobnih odklonjenih članov. Ti so navadno v vlogi »grešnega kozla«. Znajdejo se v začaranem krogu. Bolj se po lastnostih razlikujejo od ostalih, bolj jih odklanjajo. V skupinah, kjer je takšna strukturiranost – razporejenost odnosov, se odnosi ne spremenijo, tudi če grešnega kozla odstranimo. Njegovo mesto zasede kdo drug.

Skupina izgubi svojo kreativnost, če se vloge (alfa, beta, gama) fiksirajo na točno določene člane. Taka skupina zavrača konstruktivno dogovarjanje in se namesto tega veliko ukvarja z



obstoječimi konflikti. Ne išče konstruktivnih rešitev. To pa povratno vpliva na delo v skupini. Virk-Rode (1997)

8 KATERE KOMPETENCE PRIDOBI OTROK S PRIREDITVIJO, KI JO USTVARI V OKVIRU RAZREDA ALI V MEDGENERACIJSKEM SODELOVANJU?

V šoli Preserje pri Radomljah (Najkulturni šoli med velikimi šolami v letu 2021) se vsako leto odločimo, da ustvarjamo najrazličnejše prireditve, kjer damo možnost VSEM učencem, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje, pri tem pa smo jih spremljali na poti do samostojnega in odgovornega učenja tudi s pomočjo sodobne tehnologije. Vključujemo tudi »zunanji svet«; starše, podjetja v okolici.

Zastavili smo si naslednje cilje:

- učenčevo prevzemanje odgovornosti za lastno učenje,
- učiteljevo spremljanje na poti učenja,
- uporaba sodobne tehnologije,
- vključiti zunanji svet (okoliške prebivalce, podjetja, starše),
- razvoj intelektualnih sposobnosti (kreiranje idej po metodi I.D.E.A.S.),
- urjenje v celostnem izražanju (besedno, telesno),
- razvoj na emocionalni ravni; učenec razvija povezovalne sposobnosti – uporaba povezovalnih navad po W. Glasserju,
- dvig samopodobe.

9 KLJUČNE KOMPETENCE, SPOZNANJA, KI SO JIH UČENCI PRIDOBILI:

IZJAVE UČENCEV:

»Ko me nekaj zanima, z veseljem prevzamem odgovornost, da stvar izpeljem do konca. Ob tem se veliko naučim. Sodelovanje je ključ do uspeha. «

»Učitelj mi znanja ne more dati. Do njega mi lahko pomaga. Jaz sem tista, ki sem aktivna. Sama se odločim, ali sem žrtev ali kreator svojega življenja. Zavedam, se, da sem edino jaz lahko jaz. Vse ostale vloge v življenju so že zasedene.«



»Všeč mi je bilo, ker sem se še bolj naučil uporabljati program Power point. Sedaj me zanima še več o svetu računalništva. Pomagal mi je sošolec in sva postala še boljša prijatelja.«
(sedmošolec)

»Všeč mi je bilo, ko sem na prireditve povabila tudi ljudi iz naše okolice. Pomagala sem pisati vabila. Spoznala sem odlično starejšo gospo, polno neverjetnih življenjskih zgodb.«
(šestošolka)

»Na razrednih urah se skozi socialne in dramske igre, mediacijo, sodelovalno učenje učimo, da izbiramo svoje vedenje, misli, posredno pa tudi čustva in počutje. Učimo se, da smo sami kreatorji in režiserji svojega gledališča življenja.« (devetošolec)

»Ob pripravi naše točke sem se naučila gibati kot manekenka. Bilo mi je všeč, ker smo si lahko sami izmislili nove gibe.« (tretješolka)

»Ko smo se pripravljali na našo točko »Splish Splash«, sem se skregal s sošolcem, ker ni hotel lepo plesati in se je »afnal«. S pomočjo učiteljice, ki je izvedla mediacijo, sva se pogovorila in si povedala, kaj je komu pomembno. On je rekel je, da mu je nerodno in da zato noče plesati. Povabil sem ga k sebi domov in sva skupaj vadila ples. Kmalu mu ni bilo več nerodno in je lepo plesal. Naučil sem se, da moram najprej razumeti, preden obsojam. Sedaj sva zelo dobra prijatelja.« (petošolec)

»Naš oder je res ogromen! Večji je kot slon! Na začetku me je bilo strah nastopati. Učiteljica nas je spodbujala in vsi smo premagali strah. Ker je nastopala tudi moja mami, sem bila bolj pogumna. Veselim se, ko bom še nastopala.«

Video Domžalec: Športnik leta 2019– sinhrono plavanje

<https://domzalec.si/novice/zaljubljeni-v-sport-najboljsi-domzalski-sportniki-v-letu-2019/>

odsek 1.04.08

10 NAMESTO ZAKLJUČKA

Ob koncu večmesečnega kreativnega dela smo veseli, da smo se učitelji tako razredne kot predmetne stopnje med seboj povezali. Vsak je v projektu izrazil svoja močna področja in pripomogel k realizaciji zastavljenih ciljev. V glavah že snujemo ideje za nove podvige, saj nas skupno ustvarjanje povezuje in dela boljše.



Kot zapiše Bruner (2002), naj bi z narativno vednostjo okrepili pretežno znanstveno pozitivistično, paradigmatsko vednost. Če slednja odgovarja na vprašanja 'kaj' in 'kako', zgodba odgovarja na vprašanje 'čemu', torej na vprašanje o pomenu/smislu določenega pojava oziroma dejavnosti. Tudi ko razpravljamo o pomenu določenega znanstvenega spoznanja ali filozofskega pojma, se moramo zateči k narativni formi.

Literatura:

Bruner, Jerome, 2002: *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.

Glasser, William, 2001: *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Založba Louisa.

Glasser, William, 2007: *Nova psihologija osebne svobode - Teorija Izbire*. Ljubljana: Založba Louisa.

Virk-Rode, Jožica; Belak-Ožbolt Jasna, 1997. *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<https://domzalec.si/novice/zaljubljeni-v-sport-najboljsi-domzalski-sportniki-v-letu-2019/> odsek 1.04.08 (dostop: 10.11.2021)



TEK NA SMUČEH V OSNOVNI ŠOLI

CROSS-COUNTRY SKIING IN ELEMENTARY SCHOOL

Jure Jeromen

OŠ Rodica, Domžale, jure.jeromen@guest.arnes.si

Izvleček

V skupino nordijskih športov sodijo smučarski skoki, tek na smučeh in kombinacija. Tek na smučeh je od vseh najbolj primeren za učenje otrok in na naši šoli že vrsto let to dejavnost na zimskem športnem dnevu ponujamo vsem otrokom.

Pri športu sodelujejo praktično vse mišične skupine, zaradi cikličnih gibov pa sklepi spodnjih okončin niso dodatno obremenjeni. Z njim razvijamo vse motorične sposobnosti: moč, koordinacijo, vzdržljivost, ravnotežje, gibljivost in hitrost.

V nadaljevanju bom opisal, kakšno opremo otroci potrebujejo, kako jih naučimo osnovne tehnike teka in kako jih motiviramo za to športno dejavnost. Ker je za večino učencev ta dejavnost nekaj novega, je še posebej pomembno, da jim prvi stik s snegom približamo na prijazen način. Ker ta dejavnost nikakor ni tekmovalno naravnana, dodatno spodbuja medsebojno pomoč in sodelovanje.

Ključne besede: nordijsko smučanje, učenci, športni dan

Abstract

The group of Nordic sports includes ski jumping, cross-country skiing and combination. Cross-country skiing is the most suitable for children's learning, and at our school we have been offering this activity to all children on a winter sports day for many years.

Practically all muscle groups participate in sports, and due to cyclic movements the joints of the lower extremities are not additionally loaded. With it, we develop practically all motor skills: strength, coordination, endurance, balance, mobility and speed.

In the following, I will describe what equipment children need, how we teach them basic running techniques and how we motivate them for this sport activity. Since this activity is something new for most students, it is especially important to bring their first contact with a snow in a friendly way. As this activity is by no means competitive, it further encourages mutual assistance and cooperation.

Key words: nordic skiing, students, sport day



1 UVOD

Ko pomislim na tek na smučeh, se mi pred očmi pojavijo visoke poključke smreke, ki se v soncu in objete v snežno pregrinjalo, zibajo v rahlem severnem vetru. Tek na smučeh je resnično nekaj najlepšega, kar lahko ponudimo otrokom v zimskem času.

Na osnovni šoli Rodica smo se pred leti odločili, da to dejavnost v okviru zimske šole v naravi in zimskega športnega dne, ponudimo tudi učencem druge in tretje triade.

2 TEK OZIROMA HOJA NA SMUČEH

Tek na smučeh je poleg smučarskih skokov in nordijske kombinacije ena izmed športnih panog, ki pod skupnim imenom predstavljajo nordijsko smučanje (Petkovšek 2013: 9). Gre v večini primerov za aerobno športno panogo, ki se izvaja v naravi na urejenih tekaških progah. Lahko se izvaja tudi na neurejenih terenih, a so smučke v tem primeru širše in z nekoliko drugačno drsno podlago. Poleg tega si naklon terena in tempo vsakdo lahko prilagodi in je prav zaradi vseh naštetih razlogov to aktivnost, ki je primerna za vsa starostna obdobja.

Tako pri teku kot pri hoji na smučeh sodelujejo pri gibanju vse mišične skupine (Petkovšek 2013: 9), zaradi cikličnega gibanja pa so pritiski na sklepe minimalni.

Pomemben podatek je tudi ta, da s tekom ali hojo na smučeh vplivamo na vse motorične sposobnosti: moč, koordinacijo, vzdržljivost, ravnotežje, gibljivost in hitrost.

Zaradi pomembne vzdržljivostne komponente s to aktivnostjo pomembno vplivamo tudi na razvoj in krepitev srčno-žilnega sistema, pomaga pri uravnavanju telesne teže, uravnavanju krvnega tlaka. Krepitev mišic celotnega telesa izboljšuje splošno cirkulacijo krvi v obtoku, izboljšuje stanje dihalnih organov in uravnava hormonske aktivnosti organizma (Petkovšek: 9).

3 ZGODOVINA TEKA NA SMUČEH

Ljudje so že pred več tisoč leti za premagovanje razdalj pozimi uporabljali različne načine premikanja. Smuči zaradi večje površine oporne ploskve omogočajo lažje premikanje po snegu in v mnogih deželah so večje razdalje premagovali prav s pomočjo smučem podobnih pripomočkov. Na Švedskem so našli smučko, ki naj bi bila stara 5200 let in smučko, ki naj bi bila stara 4500 let. Na severu norveškega otoka Rödöy so našli v skalnato steno izklesan lik

smučarja izpred približno 4000 let (Petkovšek: 10). V začetku so za njihovo izdelavo uporabljali les, dolžine in oblike pa so bile zelo različne. Za pritrditev čevlja na smuči so uporabili vrv, jermen oziroma pas, pa tudi palice so bile prilagojene takratnemu znanju in vedenju. Hoja na smučeh je bila zelo razširjena na severu Evrope, saj so se le tako v hladnih mesecih lahko gibal po zasneženih pokrajinah. Eden danes najbolj znanih maratonov v teku na smučeh je poimenovan po švedskem kralju Gustavu Vasi, ki je leta 1520 med vojskovanjem z Danci naredil 90 kilometrov dolg pohod na smučeh (Petkovšek: 11). V 18. stoletju so izvedli prvo tekmovanje v teku na smučeh in smuku, konec 19. stoletja pa se je zanimanje za smučanje razvilo tudi v drugih evropskih državah. V začetku 20. stoletja je bila ustanovljena Mednarodna smučarska organizacija, leta 1924 pa Mednarodna smučarska zveza. Istega leta se je tek na smučeh prvič pojavil na zimskih olimpijskih igrah v Chamonixu v Franciji, leto kasneje pa je bil organizirano prvo svetovno prvenstvo v nordijskem smučanju.

Da imamo Slovenci dolgoletno smučarsko tradicijo, potrjujejo zapisi barona Janeza Vajkarda Valvasorja, ki je konec 17. stoletja v knjigi Slava vojvodine Kranjske opisal uporabnostno in razvedrilno obliko bloškega smučanja. Med najbolj zaslužnimi osebami za razširitev športnega smučanja pri nas pa štejemo tudi učitelja Edmunda Čibeja, ki je svoje smučarsko znanje razširil na gozdarje, lovce in šolsko mladino na področju trnovske planote. Že leta 1914 je smučarski strokovnjak in začetnik organiziranega smučanja pri nas, Rudolf Badjura, organiziral prvi smučarski tečaj za športnike (Ahčin: 43). Prvo državno prvenstvo v smučanju, sankanju in drsanju je bilo leta 1921 organizirano v Bohinju, še pred drugo svetovno vojno pa je bila na Jesenicah ustanovljena Smučarska zveza Slovenije. Prve stopničke na tekmi za svetovni pokal je Sloveniji pritekla Andreja Mali v sezoni 1998/1999 v Milanu, prvo zmago na tekmi za svetovni pokal pa je Petra Majdič pritekla v sezoni 2005/2006 v Dramnu. Le-ta je osvojila tudi prvo olimpijsko odličje. Leta 2010 je bila v Vancouvru bronasta, štiri leta kasneje pa si je bron pritekla tudi Vesna Fabjan v Sočiju.

4 TEHNIKA IN OPREMA

Poznamo dve tehniki teka na smučeh: klasično in drsalno. Ta delitev je priznana od leta 1985, ko se je pojavila hitrejša – drsalna tehnika (Berlot: 6). Za tek na smučeh potrebujemo smuči, palice, vezi in čevlje ter primerno obleko. Vrsta in dolžina smuči se razlikujeta glede na tehniko teka. Smuči za klasično tehniko teka imajo drugačno mostičenje in nekoliko nižjo krivino, najpomembnejša razlika pa je v drsni površini. Le-ta je pri smučeh za klasično

tehniko narebrena oz. profilirana, pri drsalni tehniki pa ne. Smuči za klasično tehniko so tudi nekoliko daljše od tistih za drsalno tehniko, oboje pa naj bi bile nekje 10 – 35 cm daljše od telesne višine tekača (Berlot: 11). Polvisoki čevlji so najbolj primerni za začetnike, palice pa naj segajo nekje do ramen, lahko pa so tudi malo krajše. Oblačila morajo biti večslojna, kot pokrivalo pa je zelo praktičen trak (oziroma buff). Rokavice naj bi bile tanke, saj je z njimi boljši oprijem palice, hkrati je priporočljivo, da so nepremočljive.

5 IZVEDBA ŠPORTNEGA DNE

Večina športnih dni naj bi se izvajala v naravi, običajno pa se ponujajo vsebine, ki jih zaradi svoje časovne, prostorske ali kadrovske specifičnosti ni možno izvesti v okviru rednega pouka športa (Berlot: 20). Tek na smučeh je prava zimska popestritev, večina otrok na naši šoli pa se prav na tovrstnih športnih dneh prvič sreča s tem športom. Otroci na naših športnih dneh sicer običajno lahko izberejo več različnih aktivnosti, a je prav tek na smučeh, ob drsanju, v zadnjih letih najbolj v porastu.

Dodatna spodbuda je tudi to, da je ta aktivnost relativno poceni, saj nam pri izvedbi velikokrat na pomoč priskoči Smučarska zveza Slovenije, ki zagotovi del (brezplačne) opreme. Dodaten plus je tudi to, da nam priskrbijo enega ali dva demonstratorja, ki pomagata pri izvedbi. Običajno to izvedemo na terenih, kjer za uporabo prog učenci prispevajo do dva evra (Planica, Rateče, Pokljuka).

6 UČENJE TEKA NA SMUČEH

Pomembna sta postopnost in zaporedje metodičnih korakov. Za prve korake je priporočljivo, da otrokom ponudimo različne igre na snegu (lovljenja, tek, gimnastične vaje ...). Naloge najprej izvajamo samo v čevljih, postopno pa zraven dodamo najprej eno smučko, nato še drugo in na koncu še palice. Če se pri teh dejavnostih zabavajo, je tudi učenje uspešnejše. Otroci v skupini običajno hitreje napredujejo in že po enem športnem dnevu obvladajo vsaj osnove.

7 ZAKLJUČEK

Po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) je za normalen razvoj in zdravje otrok in mladostnikov potrebnih najmanj 30 minut, veliko bolj pa priporočljivo 1 uro zmerno intenzivne telesne dejavnosti dnevno. Z ustreznimi spodbudami v družini in kasneje v šoli pri otroku vplivamo na njegov kasnejši življenjski slog ter ga opremimo za vsa samostojna in



dejavna obvladovanja preizkušenj, obremenitev in stresov, ki mu jih bo prinašalo življenje (Škof: 27).

Prepričan sem, da je prav tek na smučeh ena od takih aktivnosti, ki lahko koristno in dolgoročno vpliva na bolj kakovostno življenje tistih otrok, ki bodo ta prelep šport na primeren način spoznali že v mladosti.

Literatura

Ahčin, P. (2016). Tek na smučeh in biatlon v Športnem centru Pokljuka. Diplomsko delo, Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Berlot, K (2016). Nordijsko smučanje v prvem in drugem triletju osnovne šole. Magistrsko (diplomsko) delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Jošt, B., & Pustovrh, J. (1995). Nordijsko smučanje - osnove teorije in metodike športne vzgoje. Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Petkovšek, T. (2013). Tek na smučeh v zgodnjem otroštvu. Diplomsko delo, Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Škof, B. (2007). Šport po meri otrok in mladostnikov. Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.



MEPI – ČEŠNJA NA TORTI OB KONCU DEVETLETKE

MEPI – CHERRY ON A CAKE AT THE END OF PRIMARY SCHOOL

Maruška Kerin in Jaka Saje

OŠ Šentvid, maruska.kerin@ossentvid.si in jaka.saje@ossentvid.si

Povzetek

V prispevku bova predstavila najino izkušnjo s programom MEPI – program osebnega razvoja mladih, ki ga na Osnovni šoli Šentvid izvajamo že tretje leto. Program mlade spodbuja k ustvarjalnemu in ciljno naravnemu preživljanju prostega časa, katerega način izkoriščanja močno vpliva na to, v kakšno osebo se bo mladostnik razvil. Vse aktivnosti, izzive in cilje, ki jih mladi želijo doseči na posameznem področju, si zastavljajo in dosegajo sami, odrasli pa jim pri tem nudimo osebno spremljanje, oporo in svetovanje ter določena posebna znanja, ki jih potrebujejo za doseg svojih ciljev. Sodelovanje v programu MEPI daje mladim možnost, da pridobijo znanja, veščine in osebnostno-socialne kvalitete, ki so visoko vrednotene v 21. stoletju. Učijo se prepoznavati svoje cilje in iskati načine, kako te cilje doseči. Omenjenih spretnosti ni enostavno poučevati, hkrati pa zaradi preobsežnih učnih načrtov znotraj rednega pouka zanje zmanjkuje časa.

Ključne besede: MEPI, cilji, motivacija, odgovornost, vrednote

Abstract

The article will present our experience with the MEPI program - a program for the personal development of young people, which we have been implementing at the Šentvid Primary School for the third year. The program encourages young people to spend their free time creatively, and in a goal-oriented way, namely how free time is used has a strong influence on into what kind of person the adolescent will develop. All activities, challenges and goals that young people want to achieve in an individual field are set and achieved by themselves while adults offer them personal monitoring, support and advice, as well as certain special knowledge they need to achieve their goals. Participation in the MEPI program gives young people the opportunity to acquire knowledge, skills and personal and social qualities that are highly valued in the 21st century. They learn to recognize their goals and look for ways to achieve them. These skills are not easy to teach. At the same time, due to excessive curricula, teachers do not have enough time to teach these skills as part of regular classes.

Key words: MEPI, goals, motivation, responsibility, values

1 UVOD ALI »NEKAJ MANJKA«

Kot učitelja se dnevno srečujem z množico učencev, ki so si med seboj zelo različni, izhajajo iz različnih okolij, družin, imajo različne pogoje in spodbudo doma, za določen predmet v šoli so zelo različno (ne)zainteresirani. Nekateri izmed učencev se pred ocenjevanjem naučijo in pridobijo dobro oceno, drugi ne, vendar je malo takšnih, ki se učijo z veseljem in v tem vidijo nekaj dobrega zase.

»Ko učence vprašate, zakaj hodijo v šolo, boste med njimi odkrili skupino »prisiljenih«, ki trdijo, da v šolo morajo hoditi, ker to zahtevajo drugi, najpogosteje – njihovi starši. Največja skupina bodo tisti, ki vidijo smisel šolanja v pridobivanju pozitivnih ocen, spričeval, diplome, poklica in možnosti, da pridejo do čim bolj plačane službe. Najmanjša je tista skupina, v kateri vam bodo učenci odgovorili, da radi hodijo v šolo, ker jih učenje veseli in jih zanima tisto, kar se učijo.« (B. Lojk 2014: 52)

Podobno seveda velja tudi za odrasle, zaposlene, v našem primeru učitelje. Nekateri so v službi le zaradi preživetja oz. plače, drugi zaradi napredovanja po plačni in družbeni lestvici, tretji pa vidijo svoj poklic kot poslanstvo ter pri svojem delu uživajo. Razloge, zakaj učenci hodijo v šolo, lahko razvrstimo v tri skupine: »prisila (silijo jih starši, vzgojitelji, zakoni ...), formalno napredovanje (doseči vzporedne cilje, kot so ocene, ki omogočajo nadaljevanje šolanja, točke, ki omogočajo napredovanje, dobro plačano službo) in zanimanje (naučiti se česa novega, naučiti se reševati življenjske težave in probleme na kakem ožjem področju).« (B. Lojk 2014: 53)

Kako torej doseči, da se poveča število učencev, ki hodijo v šolo z zanimanjem, veseljem in so pripravljeni za to tudi kaj narediti, vložiti svoj čas in energijo, vztrajati tudi, ko jim ne gre zlahka? Kaj so razlogi, da se toliko učencev v šolo odpravi z nezanimanjem za šolsko snov? Težko bi rekli, da niso motivirani, saj imajo veliko energije in idej, kadar si sami izbirajo dejavnosti po lastnih interesih. Vsekakor pa niso motivirani za enake dejavnosti, kot bi želeli učitelji pri pouku. Po najinih izkušnjah veliko prispeva osmišljanje učenja, pogovor o tem, kaj se učimo, zakaj ravno to in čemu naučeno služi. Debatiranje o smislu konkretnih vsebin vsako uro matematike ali slovenščine, žal, ne pride v poštev, saj smo učitelji časovno omejeni, učenci pa še ne vidijo širše slike. Njihov fokus je na tukaj in zdaj in težko povezujejo nekaj, kar se učijo danes z učinkom čez nekaj tednov ali mesecev.



Najbolje bi bilo, če bi si učenec sam postavil cilje, ki jih bo zasledoval pri pouku, ali kot vizionarsko o šoli v prihodnosti pravi L. Lojk:

»... učitelj bo pomagal slehernemu učencu doseči cilj, ki si ga bo učenec zastavil; namesto tekmištva (rivalstva) bo ponudil tekmovanje s samim seboj ali sodelovanje z drugimi, /.../; namesto ocenjevanja razvrščanja in kaznovanja, bo razvijal šolo, v kateri se bodo vsi učenci počutili (enako)vredne, ne glede na sposobnosti. /.../ Za resnično povezanost med ljudmi in sodelovanje je potrebno osebno doživljanje lastne vrednosti in svojega človeškega dostojanstva zunaj primerjalnih kategorij v ozračju, v katerem lahko vsakdo razvije pozitivno identiteto, ne glede na to, koliko je različen od drugih, koliko odstopa od povprečja. Ustvarjanje ozračja, ki bo to omogočilo, je temeljna naloga šole v novem stoletju.« (L. Lojk 2011: 89)

Lepo se sliši v teoriji, a kako naj učitelj z vsakim učencem individualno postavlja cilje, še posebej, če so to cilji, vezani na učno snov, za katero učenec (vsaj tako se zdi) nima interesa. Učitelj naj bi pomagal učencem te cilje doseči, vmes pa ves čas preverjal napredek in morebitne ovire. Ob tem naj bi še aktivneje vzgajal in učil vrednote. Vse skupaj se sliši kot misija nemogoče, recept za izgorelost učitelja ob vseh obveznostih, ki jih ima že z rednim delom. Kljub vsemu pa smo na naši šoli iskali nekaj novega, kar bi bilo zanimivo tako učencem kot učiteljem. Nekaj, kar bi počeli z veseljem, zanimanjem in pri tem vztrajali daljše časovno obdobje, hkrati pa ne bi bilo preobremenjujoče za učitelje, temveč ravno nasprotno – tudi učitelji bi v tem prepoznali nekaj pozitivnega zase. Iskali smo nekaj, kar bi nam pomagalo ozavestiti pomembnost ciljev, ki si jih postavljamo in jih zasledujemo tako učenci kot tudi učitelji. Že odrasli se velikokrat ne zavedamo, kateri cilj zasledujemo, kaj šele učenci. »Otroci se ne zavedajo cilja, h kateremu stremijo. Včasih imajo zmotne predstave o tem, kako doseči, kar želijo, in se vedejo tako, da dosegajo ravno nasprotno od svojega cilja.« (Nelsen 2014: 62). Znati si postaviti cilj je izjemno pomembno v življenju in moderna šola bi se morala s tem ukvarjati. Če ne poznam svojega cilja, če se ne sprašujem po lastnih interesih, če ne vem, kje so moja močna področja in kaj so skriti potenciali, kako naj vem, kaj hočem in ali sem bil uspešen. »Otrok, ki se vede neprimerno, nam sporoča: »Ne čutim pripadnosti ali pomembnosti in imam zmotno predstavo o tem, kako doseči ta občutek.« /.../ Če se ves čas zavedate, da za neprimernim obnašanjem stoji otrok, ki si želi čutiti pripadnost, vendar ne ve, kako doseči ta cilj na družbeno koristen način, boste na situacijo gledali drugače.« (Nelsen 2014: 64).



Kaj nam torej manjka oziroma kaj smo iskali? Program, pri katerem se bodo učenci naučili poiskati in postaviti lastne cilje, jih osmislili, razmišljali o tem, kako bodo te cilje dosegli, bili ob tem osredotočeni na lasten napredek in ne na primerjavo z drugimi, razvijali vrednote, kot so sočutje, odgovornost, empatija, opravljali prostovoljno delo in krepili telo. Ob vsem tem smo tudi želeli, da bi se povezovali z učitelji na bolj neformalen način, se spoznavali in sodelovali ob vseh naštetih dejavnostih. In našli smo ... MEPI.

2 MEPI

Mednarodni program MEPI – program osebnega razvoja mladih – izvajamo na Osnovni šoli Šentvid že oz. šele tretje leto. Program, katerega uradno ime je Priznanje vojvode Edinburškega ali The Duke of Edinburgh's Award, je leta 1956 ustanovil princ Phillip, vojvoda Edinburški, mož britanske kraljice Elizabete II., v sodelovanju s Kurtom Hahnom, nemškim pedagogom in zagovornikom izkustvenega učenja, ter lordom Huntom, vodjo prve uspešne odprave na Mont Everest. Princa Philipa so k razmišljanju o programu neformalnega učenja, ki bi mlade motiviral in »pripravil« za aktivno preživljanje prostega časa, pripeljale razmere v času po II. svetovni vojni in skrb za osebni razvoj mladih. Mladi fantje, ki so s 15. leti zaključili formalno šolanje, so bili namreč do svojega 18. leta, ko so pričeli z obveznim služenjem vojaškega roka, prepuščeni predvsem sami sebi. Skupaj s Kurtom Hahnom je vojvoda zasnoval program, ki temelji na izkustvenem učenju, in ga predstavil pod imenom Priznanje vojvode Edinburškega. Z leti se je program hitro širil po svetu in beseda »mednarodno« se je imenu programa pridružila leta 1980. Kot navajajo na spletni strani mednarodnega programa MEPI, je število udeležencev programa že leta 1975 preseglo milijon, slabih 15 let kasneje pa jih je bilo že več kot dva milijona. Po zadnjih podatkih naj bi v programu do sedaj sodelovalo več kot 8 milijonov mladih iz več kot 140 držav.

Slovenija se je v program vključila leta 1997 preko British Council, ko je v okviru Šolskega centra Velenje potekal pilotski projekt izvajanja programa. Nacionalni odbor za program MEPI, registriran kot Društvo MEPI – Mednarodno priznanje za mlade, je bil ustanovljen leta 2003, saj so bile ambicije po širitvi programa vse večje, obseg dela pa tudi. Danes društvo MEPI skrbi za izvajanje programa po šolah in promocijo, nudi podporo in pomoč šolam udeleženkam, izvaja številne delavnice in izobraževanja za udeležence, prireja podelitve priznanj idr.



Predstavitev programa: <https://mepi.si/o-programu/predstavitev-programa>. (Dostop: 30. 11. 2021)

3 KONCEPT IN NAČELA PROGRAMA

Koncept Programa MEPI, v katerem mladi uživajo, se spopadajo z izzivi in so za to nagrajeni, temelji na izkustvenem učenju in je zamišljen kot prilagodljiv in vsakemu posamezniku posebej prilagojen program dejavnosti v prostem času. Način izkoriščanja prostega časa namreč v veliki meri vpliva na to, v kakšno osebo se bo mladostnik kasneje razvil. Obdobje med 14. in 25. letom starosti je čas prehoda med adolescenco in odraslostjo, ki je za mladega človeka najtežje obdobje v življenju. Zasnova programa zato mladim omogoča, da se učijo neposredno iz svojih lastnih izkušenj (individualnega izziva), da

pri doseganju ali celo preseganju zastavljenih ciljev stopijo iz cone udobja, da ob izvajanju dejavnosti pridobivajo nove veščine, prepoznajo svojo lastno zmogljivost, tekmujejo zgolj s samim seboj (načelo netekmovalnosti), krepijo vztrajnost in odločnost ter ob »prihodu na cilj« uživajo v občutku osebne zmage. Iz širokega nabora aktivnosti, ki so na voljo v okviru štirih področij, si vsak posameznik oblikuje program, ki je prilagojen njegovim osebnim sposobnostim in potrebam.

Pri oblikovanju programa, ki se v OŠ izvaja na bronasti stopnji, kar pomeni, da se ena izmed dejavnosti (veščine, šport, prostovoljstvo) izvaja šest mesecev, ostali dve pa tri mesece, smo mladim v pomoč učitelji, ki nastopamo v vlogi mentorjev, vodje odprav ali področnih inštruktorjev. Naloga mentorjev je, da oblikovani program zajema vseh 10 temeljnih načel programa, in sicer: netekmovalnost (gre za osebni izziv in ne tekmovanje), dostopnost (program je dostopen za vse, ki si tega želijo; tudi za učence s posebnimi potrebami ali tujce), prostovoljnost, uravnoteženost (izvajanje dejavnosti na vseh 3 področjih in odprava), individualnost (vsak si oblikuje svoj program, ki si ga prilagodi glede na lastne želje, okoliščine in lokalne možnosti), razvojnost (mladi se skozi program osebno, socialno, psihično razvijejo), stopnjevanje (tri težavnostne stopnje: bronasta, srebrna in zlata), vztrajnost, navdih (entuziazem, energija, postane del življenja) in zabavo (izvajanje dejavnosti naj bo mladim prijetno in zabavno). Mlade še posebej pozorno spremljamo pri doseganju ciljev, jim svetujemo in jih spodbujamo, jim nudimo posebna znanja na poti do cilja ter skrbimo, da je bližnjic čim manj. MEPI je namreč tek na dolge proge, kjer kakršnakoli bližnjica zmanjšuje občutek zmagošlavja na cilju. Merilo za pridobitev priznanja temelji na



individualnem napredku, vloženem trudu in vztrajnosti udeleženca, standard izvedbe, ki je predpisan na vsaki stopnji Programa, pa predstavlja za mladega človeka resničen izziv in mu daje občutek, da je resnično nekaj dosegel. Ta občutek pride do izraza še posebej ob zaključku odprav, ki predstavljajo pravi čustveni vrtiljak udeležencev.

Predstavitev programa: <https://mepi.si/o-programu/predstavitev-programa>. (Dostop: 30. 11. 2021)

4 POSTAVITEV CILJEV IN METODA SMART

Eno izmed temeljnih področij MEPI-ja je ciljno načrtovanje in spremljanje, zato na začetku šolskega leta veliko pozornost namenimo temu, da si vsak zastavi svoje lastne notranje cilje, ki jih bo skozi program zasledoval. Ob tem se nekateri učenci prvič srečajo z vprašanji: kaj je dobro zame, česa si res želim, kaj rad počnem, kako bom dosegel »sanje«, kaj s tem pridobim in kaj lahko ob meni pridobijo drugi. Postavljanje ciljev in načrtovanje korakov, kako priti do cilja, je za mladega človeka težko, saj se boji neuspeha, dela samo nujne stvari, ne pa tudi potrebnih, ne zaveda se pomena ciljev, ne zna oz. ni večš postavljanja ciljev, strah ga je pred nesprejemanjem v primeru neuspeha in posledično kritike, velikokrat pa tudi ne ve, kaj bi rad dosegel. Zato je potrebno, da skupaj z mladimi poiščemo čim več stvari, ki jih želijo poskusiti, in ki izhajajo iz njihove notranje motivacije. Pravila določanja dobrih, jasnih, konkretnih in preverljivih ciljev niso zapletena. Prej ko se mladi naučijo določene veščine, bolje jim bo šlo v življenju. Tudi udeleženci programa MEPI morajo že na prvi stopnji usvojiti to veščino, ne glede na svoja leta. Najlažje si pravila določevanja dobrih ciljev zapomnijo po kratici S. M. A. R. T., saj so pametni cilji tudi dobri cilji. Če so cilji tako zastavljeni, obstaja bistveno večja možnost uresničitve lastnih potreb in interesov, kot če takega (ali podobnega) načina ne upoštevamo.

Posamezna črka besede S.M.A.R.T. predstavlja enega izmed pomembnih elementov, ki ga mora vsebovati vsak zastavljeni cilj:

- **Specifičen** – Cilj mora biti konkreten, jasen, specifičen, direkten. Ne sme biti nekaj nejasnega, nedefiniranega, nekaj »v oblakih«. Učencem in nam so lahko v pomoč vprašanja: Kaj natančno hočem? Kaj mora biti narejeno in do kdaj? Kdo bo to naredil? Kaj vse potrebujem? Zakaj to počnem? Ali lahko cilj 100 % sam usmerjam in vplivam nanj? Ali je cilj zapisan preprosto in tako možganom razumljiv?



- **Merljiv** – Cilj mora biti merljiv, in sicer preko objektivnih kazalcev. Če stvari ne moremo meriti, jih ne moremo kontrolirati. Pomagamo si lahko z vprašanji: Po čem bom prepoznal, da sem dosegel svoj cilj? S čim bom to dokazal?
- **Accessible/Dosegljiv** – Cilj mora biti dosegljiv, kar pomeni, da ga je možno uresničiti. Učencem odsvetujemo postavitev ciljev, ki niso izvedljivi, ker to izredno slabo vpliva na moralo in motivacijo. Zastavljeni cilji morajo biti res dosegljivi, morajo biti taki, da lahko učenci vplivajo nanje. Cilji morajo biti dosegljivi v postavljenem časovnem okvirju, pa tudi realni (zahtevnost ciljev določamo sami). Najlažje je določati realne cilje na podlagi preteklih izkušenj. Poleg tega je zelo pomembno tudi pametno načrtovanje ciljev, saj lahko kakšno nalogo, ki izgleda neizvedljiva, s pametnim načrtovanjem naredimo izvedljivo, obenem pa naj učence spremlja občutek, da lahko to dejansko naredijo, da lahko to obljubijo, da so sposobni to narediti.
- **Relevanten oz. pomemben** – Cilj naj bo za učence pomemben, kajti če bo cilj za posameznika res pomemben, potem mu bo tudi prinesel ustrezno zadovoljstvo (reward).
- **Time/časovno definiran** – Cilj mora biti časovno določen, ima zadnji rok. Za vsak cilj (tudi posamezne naloge in aktivnosti znotraj enega cilja) je potrebno določiti časovno omejitev oziroma rok, do kdaj bo ta cilj izpolnjen.

Cilji in načrtovanje: <https://vseved.mepi.si/>. (Dostop 1. 12. 2021)

Odprava in razvijanje odnosov

Pustolovska odprava je tista češnja na torti ob koncu devetega razreda, ki jo je vesela velika večina udeležencev programa MEPI. Na bronasti stopnji odprava traja dva dni in eno noč. To pomeni, da se učenci, ki so razdeljeni v skupine, odpravijo po v naprej trasirani poti po deželi in gozdovih od točke A do točke B. Ves dan hodijo samostojno, vmes se ustavijo na kontrolnih točkah, kjer jih pričakamo učitelji in nato nadaljujejo pot do mesta, kjer postavijo nočni tabor. Zjutraj se odprava nadaljuje na enak način do končne točke, kjer se odprava konča. Zadovoljstvo in ponos, ki sijeta iz učencev v tistem trenutku, sta neopisljiva in že sama po sebi nagrada. Postavljanje ciljev na področjih razvijanja veščin, prostovoljstva in športa je usmerjeno na osebni razvoj posameznika, pripravljanje na pustolovsko odpravo in odprava sama pa bolj poudarjata sodelovanje v skupini, soodvisnost članov pri načrtovanju in izvedbi takšne dejavnosti. Organizacija, načrtovanje, priprave in zaključek odprave zahtevajo skupinsko delo, samozaupanje, odločnost in sodelovanje. Učenci se pri pripravi na pustolovsko odpravo, ki jo izvedejo v skupinah (od 3 do 6 članov), učijo o preživetju v naravi, orientaciji, opremljanju za kampiranje, prvi pomoči, prehrani in kuhanju med taborjenjem,



zdravilnih rastlinah, varovanju okolja idr. Vse, kar učenci potrebujejo za svoje »preživetje«, morajo nositi s seboj ali vzeti iz narave. Del priprav na odpravo predstavlja tudi načrtovanje in trasiranje poti, označevanje kontrolnih točk, razmišljanje o postavitvi tabora, iskanju pitne vode itd. Seveda vse to v naprej pripravimo učitelji, ki smo del pustolovske odprave, vendar pa mora tudi vsaka skupina zase imeti načrt in označen zemljevid, saj so na poti sami. Kot sva že omenila, se z učitelji vidijo le na kontrolnih točkah in v taboru, kjer vsi skupaj prespimo. Ob vseh veščinah, ki jih ob tem razvijajo, je v ospredju tudi razvijanje skupinskega dela. Učenci si razdelijo naloge glede na dogovor, interes in sposobnosti. Na lastni koži spoznajo, da vsi soustvarjajo in prispevajo k skupnemu cilju. Doživijo in spoznajo, kaj pomeni, če svojega dela ne opraviš, če se celotna skupina ustavi in ne more nadaljevati, ker nisi opravil svojega dela, kaj pomeni, ko ti člani skupine priskočijo na pomoč, če nečesa ne zmoreš ali nisi uspel narediti. Pri načrtovanju odprave in na odpravi sami se ves čas prepleta vseh deset načel programa, in sicer od netekmovalnosti (skupina pride na cilj skupaj), preko vztrajnosti (marsikdaj bi kdo rad odnehal), navdiha (poglej, kaj vse zmorem) do zdrave zabave (zabava je nagrada za učenje).

5 KREPITEV VREDNOT NA KONKRETNEM PRIMERU

Tako kot je osebnost odraslih celota, sestavljena iz več značilnosti, tako je tudi osebnost otrok oz. učencev. Osebnostne lastnosti sestavljajo tiste značilnosti, ki so trajne. To so: inteligentnost, marljivost, moč, spol, barva las, oči, velikost, telesna teža, starost ... Osebnost posameznika je enkratna in neponovljiv značilen vzorec teh lastnosti. (Musek 2005: 38)

Pomemben vpliv na otrokov razvoj od otroštva do mladostništva ima poleg družine tudi ali pa predvsem šola. Gre namreč za prostora, kjer se otrok lahko počuti sprejeto in srečno, lahko pa se počuti nesprejetega, kar ga vodi v čustvene in odnosne težave ter posledično veliko obremenjenost. V okviru programa MEPI se mladi spreminjajo tako osebnostno kot tudi čustveno, saj prihaja do:

- razvoja oz. nadgradnje samopodobe,
- družbenega zavedanja (odgovornosti) mladega človeka,
- neposrednega vpliva na širšo skupnost,
- ustvarjanja dejavne, odgovorne, solidarne in medgeneracijske povezave,
- pridobivanja raznih znanj, veščin in kompetenc znotraj programa,
- lažjega in hitrejšega vključevanja v civilno družbo in na trg dela,



- razvoja osebnostnih kvalit (predanost, vztrajnost, zagnanost, odgovornost, samozavedanje in samozaupanje, iniciativnost, samozavest, aktivno državljanstvo),
 - razvoja ključnih mehkih veščin za življenje, kot so: veščine vodenja in reševanja problemov; veščine organiziranja ter načrtovanja; veščine komuniciranja, dela v skupini, sprejemanja odločitev in tveganja; izboljšanja lastne uspešnosti,
 - spodbujanja formativnega spremljanja napredka in ocenjevanja dosežkov mladostnika.
- MEPI mlade opremi z znanji, veščinami in osebnostno-socialnimi kvalitetai, ki jih znotraj formalne izobrazbe lahko pridobijo le v manjši meri.

V okviru programa MEPI smo imeli kar nekaj učencev, ki so prav zaradi sodelovanja v projektu dosegli opazne osebnostne spremembe. Kot primer navajava primer učenke P.

Učenka P je bila prijazna, delavna in v krogu svojih prijateljic sprejeto dekle. V šolo je rada zahajala, v družini je imela popolno podporo in v šoli je bila uspešna. Na govornem in pisnem področju je bila zelo močna, kar je bila posledica branja knjig. Težave so se ji včasih pojavile na področju matematike in fizike, a jih je uspešno premagala. Šolski predmet, ki ji je povzročal največ težav, pa je bil šport. Do omenjenega predmeta je imela odpor, pogosti so bili tudi izgovori za nesodelovanje, katerih vir naj bi predstavljale poškodbe. Učenka o športu ni rada govorila, ob omembi se je počutila nelagodno. Kljub svoji odprtosti za pogovor nikoli ni želela pojasniti, kaj je vzrok. Kot opazovalca dogajanja sva predvidevala, da učenkin odpor izhaja iz njene telesne teže in nesprejemanja svojega telesa, kar je vplivalo tudi na njeno samopodobo in samozavest. Učenka P se je jeseni leta 2020/21 odločila, da se pridruži MEPI-ju, saj sta bili njeni želji po znanju klekljanja in delu z otroki v vrtcu izredno veliki. Njena želja in notranja motiviranost sta bili tako veliki, da je v zakup vzela področje športa in odpravo. Za šport v okviru programa si je izbrala navijaštvo, s čimer je že imela nekaj izkušenj, zato večjih težav ni imela. Pravo težavo pa ji je predstavljala odprava. Na vse načine se ji je poskušala izogniti, a tako v šoli kot tudi doma ni dobila prave podpore. Z muko, slabo voljo, strahom in tesnobo je odšla na odpravo. Prvi dan je uspešno in brez posebnih težav prišla na cilj, drugi dan pa je predstavljal večji izziv. Noge so bile utrujene, ramena boleča, spanec v šotoru slab, pred njimi pa je bil strm in hribovit teren. Kako se je počutila učenka, je vedela samo ona, prepričana pa sva, da je vso jezo, strah, slabo samopodobo in občutek manjvrednosti pustila na najbolj strmem vzponu. Na vrhu hriba so jo premagale solze, ki so se takrat zdele solze žalosti in nemoči, a na cilju sva vedela, ko sva jo videla veselo, nasmejano, ponosno in zadovoljno, da so to bile solze zmagovalstva. Ko smo se z učenko P srečali po letu

dni, je skoraj nisva prepoznala. Postala je vitka in samozavestna mlada dama, ki je pogumno stopala naproti novim srednješolskim izzivom. MEPI ji je spremenil življenje in hkrati pustil pomemben pečat v njenem življenju; šport je postal del njenega vsakdana in svoje šolanje nadaljuje na vzgojiteljski šoli, saj je v vrtcu spoznala, da je delo z otroki tisto, kar si želi početi v življenju.

Pričevanje starša

Z MEPI-jem je še strah premagan

Ko je P na začetku devetega razreda vsa navdušena oznanila novico, da želi sodelovati pri MEPI-ju, je v isti sapi povedala, da želi nadaljevati z učenjem klekljanja. Izbrala ga je za večšino, saj je bila njena dolgoletna želja nadgraditi in osvojiti to ročno spretnost. Za prostovoljstvo je izbrala pomoč v vrtcu, ker je bila že takrat trdno odločena za vpis na srednjo vzgojiteljsko šolo. Za šport je izbrala navijačice, saj je pred leti že bila njihova članica, potem pa je zaradi pomanjkanja časa treninge opustila. Ta del MEPI-ja je izkoristila za uresničevanje svojih želja. Vse izbrane dejavnosti je opravljala z veseljem in navdušenjem in se zaradi njih ali zaradi zasedenosti z njimi nikoli ni pritoževala. Izvajala jih je tudi med karanteno, od doma.

Potem pa je prišel čas za odpravo ... Ta ji že od začetka ni bila najbolj všečna. Bala se je, da ji ne bo kos, da je ne bo zmogla in da bo ovirala ostale. Že septembra smo jo opozarjali, da jo na koncu čaka še odprava – hoja, žulji, preživetje v naravi, spanje v šotoru, saj smo vedeli, da to ne spada med njene najljubše dejavnosti.

Spomladi nas je na različne načine poskusila prepričati, zakaj se je ne more udeležiti. Njeni izgovori nas niso prepričali, enako trmasto kot ona smo vztrajali, da mora začeti projekt opraviti do konca. Ker zmore in bo uspešno premagala tudi ta izziv! Tako je mentorici na koncu povedala, da gre na odpravo, ker mora. In je šla v Polhograjske Dolomite ... z veliko treme, s tihim strahom pred neznanim, s cmokom v grlu, s tihim uporom, s stisnjenim nasmehom na obrazu, polnim nahrbtnikom in svojimi štirimi sošolci.

Ko je utrujena in nasmejana prispela na cilj, je bilo vse pozabljeno. Tiho, a ponosno je priznala, da ji je uspelo. Ker je vztrajala in ni odnehala. Ker je imela ob sebi prijatelje in jasen cilj. Bila je ZMAGOVALKA! Za svoje starše, brata, za mentorje, najbolj pa zase!



Ugotovila je, da v skupini zmoreš več, ker si člani med seboj pomagajo, tudi v najtežjih trenutkih. Priznala je, da je bilo na odpravi zabavno in zanimivo.

Hvala MEPI-ju, da je lahko zaradi zastavljenega programa premagala svoje strahove in si dokazala, da zmore. Hvala P mentoricam in področnim inštruktoricam za predstavitev MEPI-ja, za njihov trud in vzpodbude. Hvala P, da ni obupala!

Pričevanje starša: Z MEPI-jem je še strah premagan: <https://www.ossentvid.si/>. Dostop: 5. 11. 2021

6 ZAKLJUČEK

Glede na izkušnje, ki sva jih dobila tekom let v projektu, lahko z gotovostjo trdimo, da je MEPI tisto, kar smo iskali. Spremembe opazujemo pri vseh deležnikih, ki so vpleteni v projekt. Učenci si znajo postaviti cilje, jih sproti spremljati in po potrebi prilagajati, poznajo svoje potenciale, želje, so bolj samozavestni, samostojni, vztrajni, prilagodljivi, odgovorni, empatični idr. Tudi starši opazijo spremembe, še posebej pri izboljšanju družinske klime in skupinskem delu, saj so učenci tudi doma bolj angažirani (kuhanje, pospravljanje, skrb za ostarele sosede, pobude za družinske izlete, samoiniciativnost pri pridobivanju novih uporabnih znanj itd.). Učiteljem MEPI predstavlja enkratno metodo dela z mladimi in tudi nam, odraslim, daje priložnost in možnost, da mladim pokažemo, da šola ni le prostor znanja, temveč tudi priložnost učenja za življenje. Mladi nas s svojo energijo in naravnostjo naučijo veliko novega, ob tem pa mladim nazaj sporočamo, da se učenje nikoli ne konča, če si se le pripravljen učiti. Prav zaradi projekta smo tudi mi, učitelji, primorani marsikdaj izstopiti iz cone udobja in krepiti svoje veščine. Prednost projekta je tudi v tem, da so povratne informacije sprotne in da se ga lahko izvaja tudi v času šolanja na daljavo z rednimi sestanki preko različnih spletnih orodij.

Literatura

Lojk, Bosiljka, 2014: Motivacija in zahtevnost poučevanja, svetovanja in vodenja. Lojk, Bosiljka (ur.): Vzgoja v očeh psihoterapevta – pogledi in praksa različnih pristopov. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo. 51–65.

Lojk, Leon, 2011: Avtoritarna in permissivna vzgoja – dve plati iste zmote. Lojk, Bosiljka (ur.): Glasserjeva kakovostna šola na Slovenskem. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo. 71–91.

Musek, Janez, 2005: Psihološke in kognitivne študije osebnosti. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Nelsen, Jane, 2014: Pozitivna disciplina. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI. Prev. Igor Feketija.

Predstavitve programa: <https://mepi.si/o-programu/predstavitev-programa>. (Dostop: 30. 11. 2021).



Cilji in načrtovanje: <https://vseved.mepi.si/>. (Dostop 1. 12. 2021).

Pričevanje starša: Z MEPI-jem je še strah premagan: <https://www.ossentvid.si/>. (Dostop: 5. 11. 2021)



ODGOVORNOST – TEMELJNA VREDNOTA DEMOKRATIČNE DRUŽBE

RESPONSIBILITY – THE BASIC VALUE OF DEMOCRATIC SOCIETY

Miha Klanjšček

OŠ Bežigrad, miha.klanjscek@guest.arnes.si

Izvleček

Sposobnost prevzemanja odgovornosti je eden od ključnih vzgojnih ciljev vzgoje v samostojnost, vzgoje v demokratično družbo, kjer je svoboda posameznika omejena zgolj s pravicami drugih ljudi. Omenjena sposobnost posamezniku omogoča, da se vzdrži vseh tistih vedenj, ki negativno vplivajo nanj ali na družbo, v kateri deluje. Zmožnost sprejemanja odgovornosti za svoja dejanja tako ščiti posameznika in družbo pred destruktivnimi vedenjskimi vzorci. V prispevku predstavljam vlogo odgovornosti v sodobni družbi in različne možnosti učenja, razvijanja in spodbujanja prevzemanja odgovornosti, predstavljam tudi osem smernic, kako učence v času šolanja čim bolj izuriti v izbrani sposobnosti. Pri tem nam kot izhodišče služi pravilo, ki zapoveduje, naj otrok vsa opravila, ki jih je sposoben narediti, opravi samostojno.

Ključne besede: odgovornost, demokratična družba, spodbujanje prevzemanja odgovornosti, šolski prostor.

Abstract

If we want to raise free society, a democratic society where the freedom of the people is only limited by the rights of others, than responsibility should be one of the main values, main goals of upbringing. This ability allows an individual to refrain from all behaviours that could negatively affect the society. The ability to take responsibility for our actions thus protects individuals and society from destructive behavioural patterns. In this paper we discuss the role of responsibility in modern society and various opportunities for learning, developing and promoting responsibility in the school environment. We discuss how to best educate students into responsible human beings. The basic guideline for education in responsible behaviour is: everything that the child is able to do, he should do independently.

Key words: responsibility, democratic society, encouraging taking responsibility, school environment.

1 UVOD

Človeško življenje je sestavljeno iz dejanj, pri čemer vsako dejanje v naša življenja vpeljuje svoje posledice. Te posledice so lahko pozitivne ali negativne narave, na posameznika lahko vplivajo posredno ali neposredno. Če posredne posledice vedno delujejo na večje število ljudi,



ne zgolj na tistega, ki je dejanje tudi izvedel, to ne velja nujno za neposredne posledice. Te namreč lahko delujejo ali zgolj na izvajalca določenega dejanja ali pa tudi na ožjo skupnost, v kateri posameznik deluje (Lesar, 2002: 223; Peček Čuk in Lesar, 2009: 106).

Delovanje svobodne družbe, v kateri se posameznik lahko samostojno in svobodno odloča za svoja dejanja, temelji na zmožnosti prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve in njihove posledice (Žorž, 2010: 115). Posameznik se mora namreč znotraj svobodne družbe nujno odločati za tista vedenja, ki družbi in njenemu delovanju ne škodujejo. To pomeni, da se mora zavestno izogibati tistim vedenjskim vzorcem, ki bi družbi lahko škodovali. Slednje je mogoče le, če ima posameznik razvito sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja, kar pomeni, da se zaveda posledic svojih dejanj in ve, da bi s spremembo svojega vedenja spremenil tudi svoj vpliv na ožje in širše družbeno okolje.

Glede na to, da je »Slovenija država vseh svojih državljanek in državljanov, ki temelji na trajni in neodtujljivi pravici slovenskega naroda do samoodločbe« (Ustava Republike Slovenije, 1991), lahko vsi ljudje na območju Slovenije svoja vedenja izbiramo samostojno in svobodno. Upoštevati moramo le, da so »človekove pravice in temeljne svoboščine omejene samo s pravicami drugih« (prav tam), kar pomeni, da s svojim vedenjem ne smemo prikrajšati drugih ljudi za njihove pravice in temeljne svoboščine. Na tem mestu se zato za zagotavljanje učinkovitega delovanja družbe med posameznike vpeljuje koncept odgovornosti in odgovornega ravnanja.

Ker vzgoja pomeni vpeljevanje posameznika v družbo, je dobro, da se otroci čim prej seznanijo z načelom odgovornosti in ga ponotranjijo. S tem namenom je potrebno opisani del ustave nujno in dosledno izvajati tudi v prostorih vzgojno-izobraževalnih zavodov. V praksi to pomeni, da kadar uveljavljanje pravice posameznika v šoli ogrozi pravice drugih učencev oziroma predstavlja druge oblike rizičnega vedenja, je potrebno tako vedenje z vzgojnimi pristopi omejiti.

Da bi bolje razumeli koncept odgovornosti in njegovo pomembnost v sodobni družbi, si najprej pogledjmo, kaj odgovornost sploh je.

2 KAJ JE ODGOVORNOST?

Ko razmišljamo o odgovornosti, kaj kmalu ugotovimo, da čeprav bi zlahka prepoznali odgovorno osebo, zgolj z besedami le s težavo opišemo, kaj odgovornost pravzaprav pomeni.



Prvi predlog nam ponuja Juul (2009: 85), ki pravi, da »biti odgovoren sam zase pomeni nositi odgovornost za to, kar govoriš, pa tudi za svoje vrednote, meje in čustva« (prav tam).

Nadalje lahko opazimo, da odgovornost kažejo predvsem tiste osebe, ki se čutijo nagovorjene, izzvane, poklicane ali dolžne se odzvati na določeno dejanje. Razloge za potrebo po odzivu je Šuštar (1995: 24) iskal v ljubezni do sočloveka, spoštovanju dogovorov in sledenju osebnih vrednot. Na podlagi teh spoznanj je odgovornost razvrstil v tri kategorije:

- prijateljska odgovornost, ki temelji na ljubezni;
- etična odgovornost, ki temelji na spoštovanju dogovorov, predpisov, pogodb, zakonov itd.;
- odgovornost osebnih vrednot, ki temelji na vrednotah posameznika.

Odgovornost torej ni nekaj prirojenega, nekaj, kar bi se pojavilo oziroma razvilo samo od sebe, temveč temelji na osebnem odnosu, ki ga ima posameznik do svoje okolice. Če je ta odnos ljubeč, skrben, spoštljiv, bodo tudi njegova dejanja izražala veliko stopnjo odgovornosti. Če pa je ta odnos brezbrizen, sebičen, nespoštljiv, prezirljiv, bomo pri posamezniku lahko opazili več neodgovornega ravnanja.

3 ODGOVORNOST V DANAŠNJI DRUŽBI

V zadnjih letih lahko opazujemo upadanje količine odgovornega vedenja na račun porasta sebičnega odnosa posameznika do svoje okolice, kar je povzročilo predvsem zmotno razumevanje svobodne družbe in svobode kot take, češ da je to odsotnost skrbi in drugih bremen, ki bi vršila tak ali drugačen psihološki pritisk na posameznika, kot to počne občutek za odgovornost. Tako je svoboda prepogosto zmotno razumljena kot »delam, kar hočem, kar meni v določenem trenutku ustreza« brez ozira na posledice, ki bi tem odločitvam sledile (Žorž 2010: 114). Vrednoto odgovornosti vse bolj izrivajo druge, enostavnejše vrednote – uspeh, užitek, osebna sreča, zadovoljstvo itd. Vrednota odgovornosti se namreč osredotoča na bistveno daljši časovni okvir v primerjavi z drugimi in posledično od posameznika zahteva veliko več energije, truda, odrekanja in discipline v primerjavi s trenutno aktualnejšimi vrednotami, ki nam ponujajo hitreje dosegljive pozitivne posledice (Juul, 2009: 74).

Na nizko pojavnost odgovornosti negativno vpliva tudi neustrezno vedenje staršev, skrbnikov oziroma drugih vzgojiteljev. Ko se namreč vzgojitelji namesto otroka ali v otrokovem imenu



spoprijemajo s posledicami otrokovega dejanja, se omejuje otrokovo učenje na lastnih izkušnjah, posledično je tudi proces razvijanja odgovornosti onemogočen ali vsaj otežen (Juul, 2009: 117). V takih primerih namreč obstaja velika nevarnost, da se otroci zaradi starševske ljubezni ne bodo znali soočiti s svojimi prihajajočimi življenjskimi izzivi, ne bodo znali prevzeti odgovornosti za svoja dejanja in se soočiti s posledicami svojih dejanj, zaradi česar bo trpela njihova kvaliteta življenja in kvaliteta življenja družbe, v kateri bodo delovali. Taka družba bo namreč polna posameznikov, ki bodo reševanje problemov prepuščali drugim. Več kot bo takšnih posameznikov, več nerešenih problematik bo imela družba, bolj bodo posamezniki v njej nesrečni (Žorž. 2010: 116).

Tudi Lah (2013: 23) v svojem delu izpostavlja, da v sodobnem času otrokovo odgovornost vse pogosteje prevzemajo starši ali drugi vzgojitelji, k čemur jih sili družbeni pritisk, da so vzgojitelji odgovorni za otrokov dobrobit. Posledično je preveč poudarka na vprašanju, ali so vzgojitelji storili vse, kar je v njihovi moči za dobrobit svojega otroka in premalo na vprašanju, kako so se pa otroci potrudili, da do takšnega rezultata ne bi prišlo. Ob takem vedenju vzgojiteljev se poveča tveganje za pojav otrokove pasivnosti pri reševanju problemov. Ko se je tak otrok kasneje primoran samostojno soočiti z nekim problemom (šolsko ocenjevanje, prva zaposlitev ...), se ne znajde, problematična situacija pa postane vir stresa in frustracij. Zato moramo čimprej nehati delati ali pomagati delati tiste stvari, ki jih otroci zmorejo narediti sami (Zadel, 2013: 76), kar predstavlja osrednjo smernico pri razvijanju odgovornosti. Vzgajati je potrebno z nenehnim zavedanjem, da bodo posamezniki po zaključenem vzgojnem procesu morali biti zmožni samostojno poskrbeti za kvaliteto svojega življenja. Tako obsežen vzgojni cilj pa lahko dosežemo zgolj z upoštevanjem načela postopnosti.

Situacij, ko v sodobni šoli odrasli prevzamejo odgovornost namesto otroka, je žal veliko:

- ko starši podpišejo otrokove zvezke, da bo podpis lepši;
- ko učitelj v naprej pripravi učni material, da učenci ne bi porabili preveč časa;
- ko starši skrbijo za učno uspešnost učenca, da se uči in opravi domačo nalogo;
- ko mora učitelj razdeliti malico;
- ko starši skrbijo, da ima učenec urejene šolske potrebščine;
- ko čistilke čistijo in urejajo učilnico;
- ko otrok le izpostavi problem, starši ali učitelji pa nato naštevajo možne rešitve itd.



Nekatere dejavnosti so zaradi zagotavljanja varnosti opredeljene z različnimi zakoni in pravilniki, za druge pa so se odrasli odločili samoiniciativno, da bi otrokom olajšali življenje, jih osrečili, jim naredili uslugo, neprijetno opravilo naredili namesto njih. Medtem ko imajo lahko tovrstne dejavnosti na kratki rok pozitivne učinke, na dolgi rok postanejo zelo negativne. Pri otrocih, mladostnikih in kasneje odraslih lahko opazimo vedno večje primanjkljaje znanja in sposobnosti, kar jim onemogoča učinkovito soočanje z življenjskimi izzivi, posledično je tudi kvaliteta njihovega samostojnega življenja močno okrnjena.

S svojim neodgovornim vedenjem pa lahko škodujejo tudi širši družbeni skupnosti in naravnemu okolju, zaradi česar bi se starši in drugi vzgojitelji morali zavedati, da je spodbujanje odgovornosti ključnega pomena za vzgojo prihodnje generacije, še posebej v zavedanju, da smo kot družba že dosegli mejno območje za ohranjanje obstoja življenja na planetu Zemlja (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 1).

4 DRUŽBENA ODGOVORNOST

Povsod, kjer ljudje vzpostavljamo odnose, lahko govorimo tudi o odgovornosti. Zavedati se moramo namreč, da na svetu ne živimo sami. Zaradi sebe in soljudi se moramo vedno truditi za odgovorno in spoštljivo vedenje (Šuštar, 1995: 8; Kroflič, 2007: 61). Medosebne odnose vzpostavljamo na ravni družine, na ravni vasi, mesta, šole, učilnice, društva, stanovanjske soseske itd. Vsi, ki se vključujejo v medosebne odnose, tako nosijo odgovornost za dobro počutje vseh, za pozitivno klimo zaključene skupine ljudi (Lesar, 2002: 220). Posamezniki, ki zmorejo prevzeti odgovornost za svoja dejanja, v tem primeru skupnosti koristijo, posamezniki, ki pa te sposobnosti nimajo razvite, skupnosti škodujejo (Juul, 2009: 87).

Odgovornost tako ni omejena samo na izvajalca nekega vedenja, temveč zadeva slehernega posameznika zaključene družbe. Če z določenim vedenjem vplivamo na večje število ljudi ali širši družbeni prostor, lahko govorimo tudi o družbeni odgovornosti.

»Da je nekdo družbeno odgovoren pomeni, da spoštuje zakonodajo, pravila, da živi in deluje varčno, gospodarno, da je spoštljiv do drugih in do narave, da upošteva pravice drugih in varuje svoje, da pomaga drugim, čeprav to ni predpisano, da se samouresničuje (krepi svoje vrline, sposobnosti) in glede na svoje možnosti skrbi za dobrobit vseh, s katerimi je v stiku.« (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 4).



Ker smo na dnevni ravni v stiku z vedno večjim številom ljudi, smo odgovornost dolžni prakticirati praktično vsi, ne glede na mesto ali čas našega delovanja (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 3).

1. Vsak nosi odgovornost za to, kako njegova dejanja vplivajo na druge.
2. Vsak nosi odgovornost za svojo komunikacijo. Ta sogovornika ne sme zavajati ali skrivati pomembnih informacij.
3. Obnašanje vseh članov družbe mora biti etično.
4. Spoštovati je treba interes vseh deležnikov zaključene družbene celote.
5. Vsak nosi odgovornost spoštovati medsebojne dogovore (vladavina prava).
6. Spoštovanje lokalnih dogovorov – posameznika obvezuje spoštovanje dogovorov okolja, v katerem deluje. Ti dogovori niso nujno enaki dogovorom, s katerimi je odraščal. Primer: če se iz Evrope preselimo v Azijo smo dolžni spoštovati in delovati po tamkajšnjih dogovorih in ne po Evropskih. Enako velja, če se iz Azije preselimo v Evropo.
7. Vsak nosi odgovornost za spoštovanje človekovih pravic.

Zavedati se moramo namreč, da naša dejanja ne vplivajo le na nas, temveč na celotno naravno in socialno okolje, v katerem delujemo. Čeprav mnoga dejanja izvedemo kot posamezniki, njihove posledice spreminjajo življenja vseh članov zaključene družbene skupine – človeštva. Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova, njeni zaposleni in drugi udeleženci tako niso odgovorni le za kvalitetno izvajanje vzgojno-pedagoškega dela, temveč tudi za njihov vpliv, ki ga imajo na širšo družbo (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 3).

Primer: ravnatelj ob vstopu v svojo pisarno najprej uredi svoje delovno okolje. Posledica tega dejanja vpliva najprej na ravnateljevo delo – je hitrejše in produktivnejše. To je primer neposredne posledice ravnateljevega dejanja, ki vpliva zgolj nanj. Primer posredne posledice pa je vpliv produktivnega dela ravnatelja, ki se kaže kot urejenost šole, dobra organiziranost pedagoškega dela, kar uporabnikom šolskega prostora omogoča prijetnejše, kvalitetnejše in učinkovitejše delo ter dosego boljših rezultatov.

Podobno ima lahko navidezno majhno dejanje zaposlenega velike pozitivne ali negativne posledice. Na primer: nekega jutra opazimo, da je ravnatelj slabše volje kot običajno. Ob tem se lahko odločimo, da ga vljudno povprašamo o njegovem počutju, si vzamemo 5 minut časa za pogovor ali pomoč pri odpravljanju morebitnih težav ali pa da opaženo ignoriramo. V obeh primerih nosimo odgovornost za posledice našega dejanja – nudenja pomoči ali ignoriranja.



Podobno se dogaja tudi v razredni skupnosti, kjer učenci s svojimi dejanji vplivajo najprej na svoje sošolce in njihovo vedenje, z njim pa posredno na učitelje, starše in ostale sodelujoče v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri tem lahko opazimo, da se posamezniki, ki imajo bolj razvito sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja, lažje in pogosteje odločajo za tiste vedenjske vzorce, ki bodo v njihovo skupnost prispevali nekaj dobrega.

5 RAZVIJANJE ODGOVORNOSTI

Glede na družbeno ureditev lahko trdimo, da sodobna evropska pedagoška doktrina temelji na konceptu odgovornega vedenja posameznika. Ker odgovornosti ne uvrščamo med prirojene človekove kvalitete ali sposobnosti, je za njeno razvijanje potrebno poskrbeti z načrtnimi in usmerjenimi dejavnostmi (Kroflič, 2006: 88). Poglejmo si zato podrobneje nekaj osnovnih smernic za razvijanje in spodbujanje odgovornega vedenja posameznika.

Odgovorno osebo najlažje spoznamo po njenem vedenju, po načinu reagiranja na posledice svojega vedenja. Govorimo torej lahko, da je biti odgovoren specifičen način vedenja, vedenjski vzorec, tudi sposobnost, kar lahko enačimo s sposobnostjo prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja. To pomeni, da lahko odgovornost razvijamo na enak način kot druge otrokove sposobnosti in vedenja.

Če želimo biti odgovorni, moramo najprej biti sposobni svoje vedenje povezati s posledicami in jih sprejeti kot naše delo, naš prispevek k družbi, naravi ali skupnosti, v kateri delujemo, pa naj bo to nekaj dobrega ali nekaj slabega (Zadel, 2013: 36). Za tem pri odgovornosti igra ključno vlogo še zavest, da bi s spremembo svoje odločitve oziroma vedenja dosegli drugačne posledice, ki bi bile lahko za nas ali družbo boljše ali slabše.

Učenje sposobnosti prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja lahko torej razdelimo na dva dela – zavedanje in prepoznavanje posledic svojih dejanj ter zavedanje, da bi lahko s spremembo svojega dejanja dosegli drugačne posledice.

Prvi korak proti odgovornemu vedenju pomeni zavedati se, da imajo naša dejanja tudi posledice. Takoj naslednji korak pa pomeni prepoznavanje posledic svojih dejanj. Primer: Otrok brez občutka odgovornosti svojemu prijatelju vzame igračo, ne da bi ga predhodno prosil za dovoljenje. Ko se na to dejanje prijatelj odzove z jokom, kričanjem ali negodovanjem, otrok tega ne bo povezal s svojim vedenjem, temveč največ z dejstvom, da prijatelj trenutno nima igračke. Njegovo vedenje se mu zato ne bo zdelo sporno. Misli si bo



lahko, naj mu nekdo da drugo igračo in bo nehal jokati. Otrok, ki se že zaveda posledic svojih dejanj, bi se zavedal, da je njegov prijatelj žalosten, ker mu je vzel igračo. Kljub temu najverjetneje svojega dejanja ne bi obžaloval, saj bi ga opravičeval s svojimi željami – tudi on se je želel igrati prav s tisto igračo. Kadar otrok usvoji še drugi korak – zavedanje, da lahko s spremembo svojega dejanja doseže drugačne posledice, bo začel raziskovati različne načine, kako bi se lahko igral s prijateljevo igračo, ne da bi pri tem svojega prijatelja spravil v slabo voljo.

Sposobnost prevzemanja odgovornosti tako ni ciljna destinacija, ki bi jo želeli pri posameznikih doseči, temveč je eden od ključnih pripomočkov za raziskovanje in ugotavljanje kvalitete posameznega vedenjskega vzorca in s tem ohranjanje in zagotavljanje kvalitetnega delovanja družbe. Podobno kot nam sposobnost branja omogoča usvajanje novih znanj, tako nam sposobnost prevzemanja odgovornosti omogoča vrednotenje vedenjskih vzorcev, na podlagi tega pa se lažje odločamo za tista vedenja, ki bodo nam in družbi koristila.

Če je družbena odgovornost slabo razvita ali slabo razširjena, posamezniki pogosto ne sprejemajo takih odločitev, ki bi koristile celotni družbi, niti se ne izogibajo tistim, ki bi ji škodovali. Načelo soodvisnosti je v taki družbi prekršeno, neupoštevano, saj posamezniki primarno skrbijo le za svoje interese. Večina družbenih problemov, ki zahtevajo kolektivno reševanje zato ostaja nerešenih, kar negativno vpliva na družbeno delovanje in kvaliteto življenja posameznika v njej (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 2).

Kadar oseba ni sposobna prevzeti odgovornosti za svoja dejanja, se namreč na posledice svojih dejanj odziva z različnimi obrambnimi mehanizmi, ki temeljijo predvsem na strahu pred izgubo svobode ali strahu pred drugimi negativnimi posledicami izvedenega dejanja. Kot vzgojitelji otrok moramo zato posebno skrb nameniti temu, da tovrstni vedenjski vzorci zatekanja k obrambnim mehanizmom ne prerasejo v navado ali v primarno vedenje, po katerem posameznik poseže v rizičnih trenutkih (Ščuka, 2008: 62). Da bi se temu izognili, je potrebno prevzemanje odgovornosti v otrokovo življenje vpeljevati počasi in postopoma tekom celotnega njegovega razvoja in odraščanja. Otrok naj na vsaki točki odraščanja prevzame toliko odgovornosti, kolikor jo je zmožen v danem trenutku nositi, ne da bi mu pri tem skrbi in psihološki pritisk povzročala prekomerno količino stresa, občutka preobremenjenosti ali izgube nadzora nad dogajanjem. Otrok naj bo odgovoren za tista opravila, ki jih je zmožen opraviti samostojno, ne glede na kvaliteto rezultata.



5.1 Vzgoja za odgovornost v vzgojno-izobraževalnem sistemu

»Medsebojno bi se morali spoštovati vsi, ne glede na starost, spol, barvo kože, veroizpoved, domovino ipd. /.../ Vsak od nas ima namreč pravico, da diha isti zrak, pije isto vodo in uživa v isti naravi.« (Mulej, Mernik, Hrast in Hrast, 2013: 3). Vzgoja v spoštljivo in odgovorno vedenje je torej v prostorih vzgojno-izobraževalnih zavodov nujna.

Ker razvijanje in spodbujanje odgovornosti učencev spada med vzgojne dejavnosti, temeljni dokument predstavlja Vzgojni načrt – dokument, katerega vsebina ni strogo določena, z namenom, da imajo šole možnost prilagoditi njegovo vsebino specifičnim potrebam posameznega šolskega okoliša oziroma specifičnim vzgojnim ciljem, tudi razvijanju odgovornosti. Možnost za ureditev administrativnih stvari za vzgojo v odgovornost s tem šole že imajo. Kako pa razvijati omenjeno sposobnost v praksi?

Sposobnost prevzemanja odgovornosti je vedenjski vzorec, zato ga učimo, razvijamo in spodbujamo enako kot ostale vedenjske vzorce npr. delavnost, sodelovalnost, delovne navade itd. Poleg splošnih smernic za oblikovanje vedenja si lahko pomagamo tudi s sledečimi, bolj specifičnimi:

1. Kar je otrok sposoben opraviti, naj opravi sam.

Vsako dejanje ima svoje posledice. Če za posledice svojega dejanja poskrbi otrok, razvija sposobnost prevzemanja odgovornosti. Če namesto otroka za posledice poskrbi njegov vzgojitelj, se v otroku razvijanje omenjene sposobnosti zatira. Otrok naj zato sam poskrbi za vsa tista opravila, ki jih je sposoben opraviti, ne glede na to, kako dobro jih bo opravil ali koliko časa mu bo to vzelo.

2. Spodbujanje samostojnosti

Učence je potrebno pri samostojnih opravilih spodbujati. Tudi oni se namreč zavedajo, da bi isto opravilo vzgojitelj opravil bolje, hitreje in z manj truda. Cilj ni, da je opravilo zgolj opravljeno, cilj mora biti otroka naučiti opravljati to opravilo. Pri tem se ne smemo ozirati na napake ali pomanjkljivosti, ki jih bo otrok med delom naredil. Pohvalimo tisto, kar je dobro, izpostavimo napredek, navdušimo otroka, da bo naslednjič ponovno pristopil k opravljanju opravila.



3. Spodbujanje učenja na lastnih napakah

Napake so sestavni del učenja. So zgolj začasne priložnosti za učenje, napredek in osebnostno rast. V trenutku, ko izgubimo svoje napake, izgubimo tudi možnost napredka. Zato pozdravljajmo napake kot nekaj dobrega, kot vir znanja in motivacije, ki lahko otroka vodita do boljše verzije sebe. Namesto da otroka zaradi napak grajamo, ga raje navdušeno vprašajmo: »Kako bi lahko to naslednjič malce drugače naredil?«

4. Zgled

Zgled je osnovni vir informacij pri učenju novega vedenja, zato tudi pri učenju odgovornosti ne gre brez njega. Poleg tega lahko vzgojitelj vzgoji svojega varovanca le do tistega nivoja, kjer se sam trenutno nahaja. Ne pričakujmo od svojih otrok nič bolj odgovornega vedenja, kot ga prakticiramo sami. Napredek se začne v nas, ne v naših bližnjih.

5. Spodbujanje samorefleksije pri otroku

Vsak človek, ki se je zmožen spominjati preteklih dogodkov, je zmožen o njih tudi razmišljati. Tako je tudi vsak otrok zmožen refleksije tistih dogodkov, ki se jih spominja. Z nekaj vaje in truda pa se lahko nauči tudi samorefleksije. Pri mlajših otrocih lahko vodimo refleksijo preteklega dogodka (pogovor), da bi otroci ozavestili in prepoznali posledice svojih dejanj. Z usmerjenimi vprašanji lahko spoznamo otrokov način razmišljanja, nato pa ga z nadaljnjimi vprašanji vodimo proti odgovornejšemu razmišljanju, proti naslednjemu koraku obvladovanja odgovornega vedenja. Ko otrok že brez težav prepozna posledice svojih dejanj, si lahko v nadaljevanju pogovora zamislimo, da bi otrok svoje dejanje v isti situaciji zamenjal z drugim vedenjem, ob čemer otroka spodbudimo k razmišljanju o posledicah spremenjenega vedenja.

6. Veriga dejanj in posledic

Ko je posameznik suveren pri prepoznavanju posledic svojih dejanj, se lahko osredotočimo na razvijanje zavesti, da bi s spremembo vedenja spremenili tudi posledice našega vedenja. To lahko zelo učinkovito storimo z zapisovanjem dejanj in posledic v določenem časovnem okvirju. Pri tem lahko iščemo vzroke, zakaj smo v določeni situaciji izbrali neko vedenje in kako je to vedenje vplivalo na nadaljnji razvoj dogodkov. Primer: danes sem pri pouku klepetal. Zaradi tega je nastal šum v razredu. Zaradi šuma me je učitelj opozoril, naj preneham s klepetanjem. Zaradi opozorila sva si s sošolcem začela dopisovati pisna sporočila.

Zakaj sva pa začela klepetati? Ker je bila učna snov dolgočasna. Zakaj pa je bila učna snov dolgočasna? Ker sva s sošolcem tudi prejšnjo uro klepetala in nisva točno vedela, o čem učitelj razlaga. Tako lažje opazimo napake (mesta za izboljšave), kjer lahko verigo pretrgamo – ali bomo poskrbeli, da v razredu ne bomo delali šuma ali pa bomo to uro učitelja poslušali, da se naslednjo uro ne bomo dolgočasili.

7. Moralni premislek

Moralni premislek je podporna tehnika iskanja ustreznega vedenja v izbranih okoliščinah. Otroku omogoča, da v poljubni situaciji miselno pretehta različna vedenja, pri čemer lahko že na podlagi logičnega razmišljanja zaključi, katero vedenje je bolj in katero manj ustrezno. Izvajamo ga preko treh korakov. Najprej izberemo vedenje, o katerem bomo razmišljali. Nato premislimo, kaj bi se zgodilo, če bi se vsi tako vedli. Če bi družba ob takem vedenju lahko nemoteno delovala, da bi lahko naše vedenje ponavljali v nedogled, je vedenje sprejemljivo, moralno. Če družba ne bi mogla normalno delovati in vedenja ne bi mogli ponavljati v nedogled, je vedenje nesprejemljivo, nemoralno.

8. Spodbujanje razmišljanja – kaj bi se zgodilo, če ...

Sposobnost odgovornega obnašanja je zgolj orodje za vrednotenje vedenja. Odgovorno vedenje moramo torej še poiskati. To lahko zelo učinkovito storimo z domišljijskimi zgodbami, ki jih začnemo z besedami: »Kaj bi se zgodilo, če ...«. Pri tem pustimo otroku, da raziskuje različne, mogoče ali nemogoče situacije, s poudarkom na vprašanih, kako bi se on počutil v takih situacijah. Na ta način se bo zelo naravno izogibal tistim situacijam, ki lahko vodijo do negativnih čustev in iskal tiste situacije, ki mu bodo prinašale pozitivna čustva.

Od vseh navedenih smernic je prva (kar je otrok sposoben opraviti, naj opravi sam) daleč najpomembnejša, saj predstavlja temeljno dejavnost, na kateri gradimo sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja. Ironično se danes prav ta temeljna smernica prva zanemarija z namenom doseganja čim boljših rezultatov posameznika, celo zakrivanja njegove nesposobnosti. Kadar se tako v primerih nezadostnih ocen, popravnih izpitov, vzgojnih opominov in drugih izredno negativnih dogodkov sprašujemo, ali so vzgojitelji naredili vse, kar je v njihovi moči, da bi se tovrstni izidi preprečili, ne sprašujemo pa se, kaj je otrok naredil, da bi se negativnemu dogodku izognil, delamo otrokom in družbi nepopravljivo škodo – vzgajamo posameznike, ki bodo svojo dolžnost soočanja s posledicami svojih odločitev in dejanj prelagali na druge.



Pedagogi moramo zato v tem ključnem času složno in odločno poudarjati pomen odgovornosti kot ključne vrednote za družbo prihodnosti, jo varovati in vztrajno privzgajati prihajajočim generacijam. Kot prvi vzgojitelji družbe, kot oblikovalci njenega vedenja, ne smemo popustiti zunanjim pritiskom ljudi, ki si želijo z neodgovornim in družbeno destruktivnim ravnanjem pridobiti osebno korist ali kratkotrajna pozitivna čustva. Moramo se boriti in zavzemati za vrednoto odgovornosti kot glavni ščit trajnostnega sobivanja.

Literatura

Juul, Jesper, 2009: *Družinske vrednote: življenje s partnerjem in otroki*. Radovljica: Didakta.

Kroflič, Robi, 2006: Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem. *Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo*, 7(8), 88-94.

Kroflič, Robi, 2007: Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora – zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, 56-71.

Lah, Tamara, 2013: *Kako vzgajati za odgovornost*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Lesar, Irena, 2002: *Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso*. Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.

Mulej, Matjaž, Mernik, Maja, Hrast, Nomi, Hrast, Anita, 2013: *Družbena odgovornost v osnovnošolskem izobraževanju*. Ljubljana: IRDO.

Peček Čuk, Mojca in Lesar, Irena 2009: *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Ščuka, Vilijem, 2008: *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

Šuštar, Alojzij, 1995: *Sem komu odgovoren?* Ljubljana: Salve.

Ustava Republike Slovenije. Uradni list RS, št. 33/1991-I.

Zadel, Aleksander, 2013: *priročnik za razumevanje otrok in sebe*. Koper: Inštitut C. A. R.

Žorž, Bogdan, 2010: *Vzgoja za svobodo – vzgoja za odrekanje: izbor iz člankov Bogdana Žorža*. Koper: Ognjišče. 114-119.



KAKO JE POUK NA DALJAVO VPLIVAL NA SPREMEMBO UČNIH GRADIV IN MOBILNE NAPRAVE SPREMENIL V UČNO ORODJE

HOW DISTANCE LEARNING HAS AFFECTED THE CHANGE OF LEARNING MATERIALS AND MOVED MOBILE DEVICES INTO A LEARNING TOOL

Uroš Kolar

Osnovna šola Dobrna, uros.kolar@os-dobrna.si

Izvleček

Ob poplavi informacij in dosegljivosti le teh vsakomur, se vloga učitelja spreminja. Pri pouku na daljavo smo se učitelji srečali z veliko novimi izzivi. Eden pomembnejših je bil, motivacija dijakov, da ostanejo na »našem kanalu«. Učili smo se pripravljati gradivo, ki bo vsebinsko zanimivo in pritegnilo dijake k obrnjenemu učenju. Opazili smo, da je s primernimi e-gradivi pouk bolj individualiziran. Omogoča hitrejši napredek predvsem tistih, ki imajo več predznanja. Pomemben element interaktivnosti je takojšnja povratna informacija njim in nam o tem, kako dobro so razumeli novo snov. Podoben izziv je bilo tudi sestavljanje utrjevanj in preizkusov znanja.

To neželeno obdobje je prineslo veliko novih spoznanj in veliko novega znanja. Spoznali smo, da se lahko mobilne naprave in računalniki uporabljajo kot orodje, ki nam olajša delo in naredi učenje bolj zanimivo. Interaktivnost omogoča individualizirano učenje vsakemu po svojih zmožnostih.

Ključne besede: mobilne naprave, pouk na daljavo, interaktivna gradiva, učenje, multimedija, obrnjeno učenje.

Summary

With the flood of information and the availability of it to everyone, the role of the teacher is changing. In distance learning, teachers have encountered many new challenges. One of the most important was the motivation of the students to stay on "our channel". We learned to prepare material that will be interesting in terms of content and attract students to flipped learning. We noticed that with appropriate e-materials, lessons are more individualized. It enables faster progress, especially for those who have more prior knowledge. An important element of interactivity is immediate feedback to them and to us on how well they understood the new material. A similar challenge was to put together consolidations and tests of knowledge.

This undesirable period brought a lot of new knowledge. We realized that mobile devices and computers can be used as a tool that makes our work easier and makes learning more interesting. Interactivity enables individualized learning for everyone according to their abilities.

Keywords: mobile devices, distance learning, interactive materials, learning, multimedia, flipped learning



1 UVOD

Vsi primeri in ugotovitve izhajajo iz predpostavke, da sem takrat učil strokovne predmete na srednji računalniški poklicni šoli. Ta predpostavka je pomembna tako zaradi dijakov (v nadaljevanju učencev), kot tudi zaradi njihovega predznanja. Prav tako nisem upošteval učencev s posebnimi potrebami, kjer bi bilo preveč individualnih razlik.

Minuli leti sta bili v šolstvu posebni. Spremenil se je način poučevanja. Prostor ni bil več omejen zgolj na šolske učilnice, temveč se je večkrat odvijal iz domačega okolja, kjer smo imeli tako učitelji, kot tudi učenci zelo različne pogoje za delo oz. učenje. Učitelji in učenci smo se učili novih metod in ugotavljali kakšen pristop bo najbolj učinkovit za doseganje učnih ciljev in da bi učenje bilo zanimivo. Učenci so sicer večkrat iskali nasprotno - metode, kako z najmanj "motnjami" opraviti vse šolske obveznosti, ob tem pa se čim bolj zabavati. Po začetnih korakih učenja in prilagajanja smo videli, da je večim učencem notranja motivacija vidno upadala. Iskali smo rešitve, kako jih pripeljati nazaj. Ob njih smo spoznavali pasti mobilnih naprav, računalnikov ter nevarnost razsežne spletne vsebine, kjer smo izgubljali povezave z učenci.

2 IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Encyclopedia Britanica). (Japelj Pavešić, 2020:10)

To je ena izmed definicij izobraževanja na daljavo. Kot zanimivost je napisano tudi, da pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca. Kar pomeni, da bo za sam proces pridobivanja znanja in preverjanja, v prihodnosti umetna inteligenca zamenjala učitelja.

Namesto termina "izobraževanje na daljavo" se lahko pojavljajo tudi izrazi: učenje na daljavo (distance learning), e-učenje (e-learning) ali spletno učenje (online learning).

Izobraževanje na daljavo prinaša veliko prednosti in tudi veliko slabosti. Dokler procesa ne osvojimo, zahteva veliko dodatnega časa za učenje in ustvarjanje učnega gradiva.

Za komunikacijo med učiteljem in učencem se uporablja več različnih aplikacij, ki jih razdelimo v dve vrsti komunikacije in sicer: sinhrona (sočasna) in asinhrona (časovno neusklajeno). V teh časih se vedno bolj uveljavljajo hibridne prakse, kjer se z uporabo spletnih učnih okolij (MS Teams, spletne učilnice) prepletata sinhrona in asinhrona komunikacija med učiteljem in učencem.

Izobraževanje na daljavo prinaša prednosti v vzgojni proces in jih lahko razdelimo v tri skupine: prostorsko in časovno neodvisno izpeljavo učnega procesa, prožnostjo in raznolikostjo komunikacijskih načinov vseh udeležencev vzgojno - izobraževalnega procesa ter dostopnost in odprtost izobraževalnih virov (Bregar, 2013).

3 UČITELJI

Iz raziskave Talis 2018, ki je nastala pred epidemijo Covid, je razvidno nekaj zanimivih podatkov. Pri interpretaciji rezultatov se ne bom osredotočil na razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, čeprav so med njimi razlike.

Učitelji v Sloveniji (35%) v primerjavi s povprečjem v OECD(53%) manj pogosto dovolijo uporabo IKT za delo v razredu. Prav tako raziskava prikazuje, da se skoraj polovica učiteljev, uporabe IKT, ni imela priložnosti naučiti na fakulteti. Ena tretjina učiteljev pa jih ob vstopu v poklic, IKT ni znala uporabljati. Le 8 % učiteljev udeleženih pri poučevanju dejavnostih poklicnega razvoja, vključno z učenjem "uporabe IKT za poučevanje", je poročalo o visoki potrebi po poklicnem razvoju pri "uporabi IKT za poučevanje" (OECD pa kar 18%). Da kakovostno poučevanje v šoli ovira pomanjkanje ali neustreznost digitalne tehnologije za poučevanje, meni le 4 % ravnateljev (25 % v celotni OECD).

Iz podatkov raziskave se vidi, da je nivo uporabe IKT pri pouku veliko manj uporabljen in da se učitelji manj zavedajo njihove usposobljenosti za poučevanje z uporabo IKT (napredno). Tehnična oprema pa ni eden izmed vzrokov teh podatkov. Res pa je, da je v Sloveniji v zadnjih letih bil narejen velik napredek na področju opremljanja šol z IKT (informacijsko komunikacijsko tehnologijo).

Če pogledamo te podatke lahko hitro razumemo s kakšnimi težavami smo se soočili učitelji ob pričetku epidemije Covid in šolanjem na daljavo. Poleg tega smo se soočili s težavami delovnega okolja, saj nas je večina kar naenkrat morala delati od doma, kjer pa so se na



daljavo šolali tudi naši otroci. "Zabrisale" so se tudi meje našega delovnega časa, kar je bilo za marsikoga velik izziv.

4 UČENCI

Učenci so na kratek rok epidemijo občutili kot njihovo zaveznico, saj je veliko učencev to obdobje dojemalo kot počitnice in ne kot pouk. Če pogledam nazaj z enakim merilom, kot sem meril njihovo znanje do sedaj, jih je večina osvojila manj učnih ciljev, kot bi jih sicer. Nazadovali so tudi na socialnem področju in tukaj so najprej pričeli pogrešati šolo oz. druženje z sošolci v šoli.

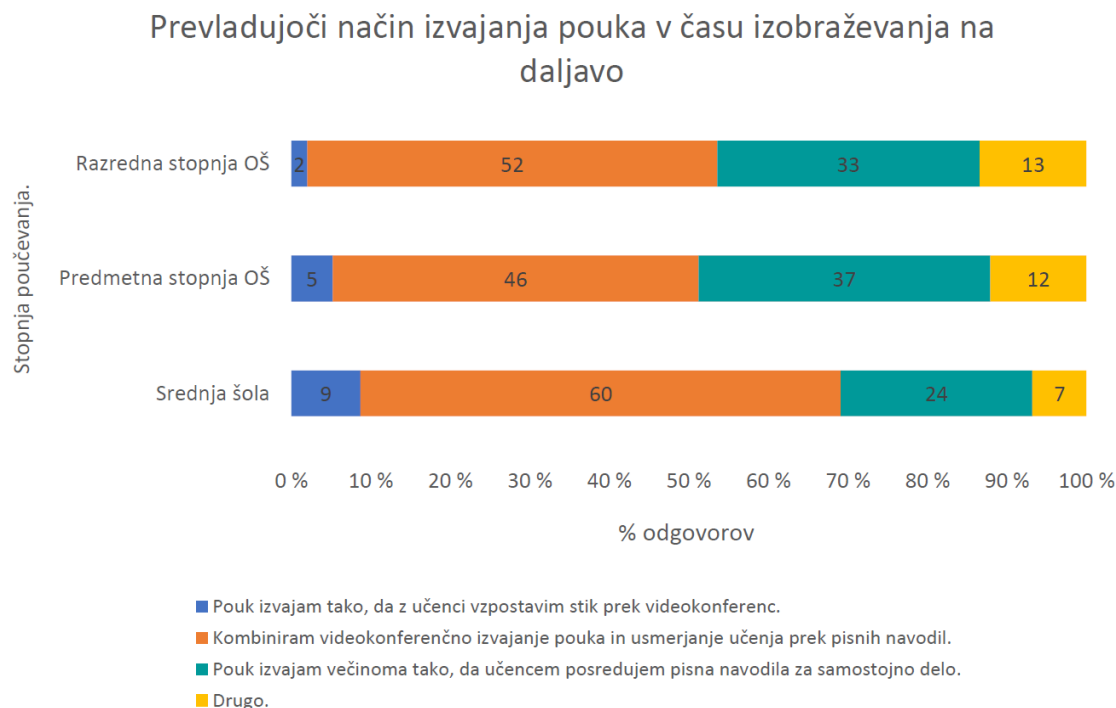
Veliko učencev ni imelo idealnega učnega okolja. Niso imeli svoje sobe, svojega računalnika, dovolj hitre internetne povezave ter pomoč staršev, v kolikor bi jo potrebovali. Večina je težko ohranjala motivacijo, saj so svoje obveznosti naredili na hitro, samo toliko kot je bilo potrebno. Težko sem jih aktiviral, da so naredili nekaj več in s tem pridobili višjo raven znanja.

Vlogo mobilnih naprav in računalnikov smo jim postavili v nasprotno vlogo, kot je to veljalo do epidemije. Prej smo namreč zelo omejevali uporabo teh naprav, sedaj pa smo od njih zahtevali, da jih uporabljajo. Uporabljajo na povsem drugačen način, za drugačne cilje.

5 IZVEDBA POUKA

Na začetku sem se sam odločil na kakšen način bom izvajal pouk in katero orodje bom uporabil za izvedbo pouka na daljavo. Veliko nas je imelo težave tako z delovanjem spletnih storitev, kot z našim znanjem o uporabi le teh. Vložiti smo morali veliko svojega časa za pridobivanje novih veščin za izobraževanje na daljavo, da smo sploh lahko poučevali. Kmalu smo ugotovili, da je bilo poučevanje na daljavo bistveno drugače, kot poučevanje v klasičnem razredu. Učencev namreč nismo videli, čeprav so nekateri imeli prižgane kamere, njihovega početja in okolja v katerem so delali pa nismo mogli videti.. Prav tako nismo videli, kako pomembno je bilo naše poučevanje skozi njihove oči. Ali smo bili čez cel zaslon ali le manjši del zaslona, kjer so nas utišali, da ne bi bili preveliki motilci njihovega dogajanja. Ali smo jih prepričali, da so oni sedaj vendarle pri pouku in da bo čas za njihov virtualni svet po pouku? Kako bi lahko vzbudili njihovo pozornost, pri igranju iger, prebiranja socialnih omrežij, gledanja serij? Ugotovili smo, da je potrebno pouk in gradivo pripraviti interaktivno, kjer bo veliko več interakcije med nami, kot jo je pri pouku. To sem dosegel z vnaprej pripravljenimi

vprašanji (anketa, Kahoot!) o razumevanju snovi, kdaj pa tudi sproti z dvigovanjem rok v aplikacijah, ki so nas povezovale. Ugotovil sem, da morajo biti ves čas zaposleni z nalogami, jaz pa moram z njimi ohranjati stik z interakcijami.



Prikaz 1: Prevladujoči način izvajanja pouka v času izobraževanja na daljavo (Vir: Japelj Pavešić, 2020:56)

Naslednjo težavo s katero sem se srečal je bila priprava gradiv in podajanje znanja. Ali je smiselno, da jim predvajam predstavitve, razlagam snov, oni pa med tem prepisujejo prosojnice v zvezke ali na računalnik? Seveda ne. Posledično smo običajno snov predelali hitreje, saj jim je ni bilo potrebno prepisovati, tako smo imeli manj srečanj “v živo” (preko videokonference).

Tukaj mi je prišlo na misel obrnjeno učenje (flipped learning). Ta način poučevanja sem sicer že večkrat poskusil v razredu, a rezultati niso bili takšni, kot bi si jih želel. Večina učencev gradiva doma ni pregledala. Tudi tokrat ni bilo v skladu s pričakovanji, a so učenci vseeno v večji meri doma pregledali snov, ki sem jo naložil v spletne učilnice (povezave do video posnetkov, prosojnice z čim manj besedila, oz. drugo gradivo). Učno uro smo večkrat izvedli tako, da so izpolnili kratek kviz o razumevanju snovi in najboljši rezultati so bili nagrajeni z virtualnimi ocenami. O snovi, kjer so imeli največ težav, pa smo se skupaj pogovorili in sem jim jo podrobneje razložil. Za ta način implementacije ure je potrebna ustrezna snov in veliko



časa za pripravo ure. Potrebna je bila tudi sprotna evalvacija, kjer so mi učenci sporočali, kakšen se jim je zdel pouk in kako so razumeli podana navodila. Je bilo učne snovi premalo ali preveč? Vse to sem, še posebej na začetku, upošteval in poskušal pouk narediti čim bližje učencem.

Velika prednost interaktivnih gradiv je individualizacija poučevanja. Ta omogoča učencem, da napredujejo po svojih zmožnostih in takoj prejmejo odziv glede pravilnosti njihovih rešitev. Vsekakor je bila želja, da bi vsi delali enak čas (šolska ura) in bi vsak prišel do svoje stopnje znanja. V praksi pa je bilo tako, da so bili učenci motivirani za hitrejšo reševanje, če smo jim ponudili nagrado (zunanja motivacija). Nagrada je bila ocena, igre in video vsebine povezane s snovjo ali prosti čas.

Težava ki sem jo zaznal, je bila v pomanjkanju motivacije. Za motivacijo so " potrebni še radovednost, potrebe, hotenja, socialne zahteve (pritiski), naklonjenost, prepričanja, vrednote, pričakovanja in drugi zunanji in notranji vplivi, ki sprožijo in usmerjajo neko dejavnost, opredelijo njeno moč in trajanje, da doseže cilje oz. zadovolji potrebe".(Ščuka,2008:65) Zaznati je bilo, da teh potreb učenci niso imeli visoko na lestvici po pomembnosti. Pri tem seveda razumem, da je v teh letih zelo malo učencev toliko zrelih, da bi razumeli smisel njihovega učenja. Sam sem svoje poučevanje v njihovih očeh videl kot enega izmed kanalov, na katerega so bili priklopljeni s svojo mobilno napravo ali računalnikom. Do sedaj tega orodja niso uporabljali za pridobivanje znanja, ampak za zabavo in to je bilo vsekakor težko preklopiti tako na hitro.

Zanimiva izkušnja je bila tudi sestava preverjanja znanja. Smo lahko preverjali znanje na enak način kot do takrat, ko smo imeli redni pouk? Sedaj so imeli dostop do svetovnega spleta in so imeli vse informacije na voljo. Je to narobe, da jih naučimo uporabljate informacije, ki jih lahko najdejo na spletu? Jaz sem se pri tem zamislil in sem temu primerno spremenil preverjanje znanja.

6 ZAKLJUČEK

Epidemija in prehod na šolanje na daljavo je v zelo kratkem času povzročila pravo revolucijo. Učitelji, učenci in starši so spoznali več načinov uporabnosti IKT, ki je brez odvisnosti pouka od digitalnega sveta ne bi. Učitelji so v tem obdobju osvojili veliko novih spretnosti in spremenili marsikatero svoje stališče.



Šola se spreminja. Spreminjajo se metode učenja in svoboda izbire učenja, ko se učenec lahko sam odloči kaj in kdaj se bo učil. Bo pa potrebno še veliko časa, da bo ta način -izobraževanja zaživel, da bomo te spremembe ponotranjili in osvojili učne metode.

Zagotovo se bodo spremenili tudi učni cilji in načini preverjanja le teh. V ospredje stopa proces vseživljenjskega učenja. Družba se res hitro spreminja. Šola izobražuje učence za veliko poklicev, ki jih v njihovem procesu izobraževanja sploh še ne obstajajo. Potrebna je tudi sprememba izhodnih kompetenc, ki bodo učence boljše pripravile na njihovo življenje.

Viri

Analiza izobraževanja na daljavo: www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf (Dostop 13.12.2021)

Japelj Pavešić B., Peršolja M. in Špegel Razbornik A. (2020): Zaostajanje uporabe IKT za poučevanje v slovenskih osnovnih in srednjih šolah, Ljubljana, Pedagoški inštitut

TALIS: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVN.pdf (Dostop 13.12.2021)

Bregar, L. (2013): Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? Mednarodno inovativno poslovanje, 5(1). <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157>

Ščuka, Viljem, 2008: Šolar na poti do sebe, Radovljica, Didakta.



GOZDNA PEDAGOGIKA V URBANEM OKOLJU

FOREST PEDAGOGICS IN THE URBAN ENVIRONMENT

Uroš Marolt

mentor in inženir gozdarstva, OŠ Danile Kumar, maroltu@os-danilekumar.si

Izvleček

Gozdna pedagogika je metoda okoljskega vzgajanja in izobraževanja s poudarkom na celostnem razvoju otrok. Gozd oblikuje vrednote, ki se ne odražajo le v pozitivnem odnosu do narave in okolja, ampak tudi v polnejšem doživljanju sebe in življenja. V času pandemije še dodatno poudarjamo pomen pouka na prostem. Kako izpeljati učno uro v najbogatejši učilnici – gozdu? Kakšne možnosti imamo kot šola v urbanem okolju? Katere kompetence potrebuje učitelj za pouk na prostem? Izhajal bom iz osebne izkušnje s poučevanjem v gozdnem vrtcu na Finskem in večletnega vodenja otrok v gozd in hribe ter predstavil dejavnosti, ki jih omogoča zeleno šolsko igrišče.

Ključne besede: gozdna pedagogika, učilnica na prostem, urbano okolje, gozd, zeleno igrišče

Abstract:

Forest pedagogics is a method of environmental education with an impact on holistic development of children. The forest shapes values which are reflected not only in a positive attitude towards nature and environment, but also in a fuller perception of oneself and life. In the time of pandemic, we additionally emphasise the importance of learning outdoors. How to teach in the richest classroom – the forest? What are the possibilities for a school in the urban environment? Which competences does the teacher need for outdoor learning program? I will present the theme through personal experience of teaching in the forest kindergarten in Finland and years of guiding children into the forest and mountains, introducing activities from the green school playground too.

Key words: forest pedagogics, outdoor classroom, urban environment, forest, green playground

1 UVOD

Z gozдно pedagogiko sem se prvič srečal v praksi na ekskurziji pod okriljem Biotehniške fakultete. Obiskali smo gozdni vrtec v Avstriji. Presenetilo me je, da se otroci vse dni v letu celotni čas zadržujejo na prostem. V starem vagonu na robu gozda so imeli skladišče pripomočkov in orodja. Pod streho je bila le manjša okrogla lesena stavba, kjer so se zbrali med hudimi padavinami. Posedli smo na bale sena, postavljene okrog ognja, in prisluhnili

vzgojiteljici, ki je prebrala pravljico. Pot me je kasneje vodila na Finsko, kjer sem pol leta poučeval v vrtcu, enkrat tedensko smo zahajali v gozd. Še danes uporabljam lutko gozdnega moža Metsamörrija, osrednjega lika finske različice gozdne pedagogike. V nadaljevanju predstavim ideje in razmišljanje, ki navdihujejo delovanje gozdnih pedagogov, ter nekatere praktične zamisli za uresničevanje izkustvenega in doživljajskega učenja v naravi. Največje zadovoljstvo občutim, ko opravljam delo planinskega vodnika in otroke popeljem v resnično divjino. Verjamem, da se učenje začne s čudenjem.

2 GOZDNA PEDAGOGIKA

Gozdna pedagogika je metoda okoljskega vzgajanja in izobraževanja, ki ne ponuja samo spoznavanja gozda oziroma narave kot ekosistema, ampak bistveno posega tudi v vzgojo in celostni razvoj tako otrok kot odraslih. Med izvajanjem gozdne pedagogike se spremeni učno okolje, učilnico zamenja gozd, ki ga učenci doživljajo z vsemi čutili. Učenje poteka izkustveno. Glavni cilj gozdne pedagogike je vzpostavitev vezi med človekom in naravo ter spodbujanje trajnostnega znanja (Inštitut za gozdno pedagogiko 2021).

Slovenijo opredeljujemo kot eno najbolj gozdnatih evropskih držav, saj 58 % površine predstavlja gozd. Gozdarska znanost in stroka pri nas temeljita na načelih sonaravnosti, trajnosti in mnogonamenskosti gozda. Zakon o gozdovih (2016) opredeli funkcije gozdov kot ekološke, socialne in proizvodne. Z izvajanjem gozdne pedagogike se poslužujemo socialnih funkcij gozda, med katere sodijo npr. poučna, raziskovalna, higiensko-zdravstvena in estetska funkcija. Gozd ni le vir lesa, užitnih plodov in divjačine, temveč predstavlja širšo in temeljno vrednoto v našem prostoru. Iz tega zavedanja v gozdarski stroki izvirajo gozde učne poti ter pojem in praksa gozdne pedagogike (Vilhar in Rentaša 2016: 4).

Pri opredeljevanju gozdne pedagogike se srečamo z nekaterimi sorodnimi koncepti. Izkazalo se je, da se pri izobraževanju na prostem največkrat uporablja prav gozd. Izobraževanje na prostem (outdoor education) je definirano kot način dela v skladu s šolskim kurikulumom, pri katerem vsakodnevni pouk poteka zunaj razreda v lokalnem okolju. Vključuje vse učne predmete, aktivnosti so skrbno načrtovane. Györek (2013: 226) zapiše, da gozd predstavlja metodo odprtega učnega okolja, '/.../' ki dejansko pomeni sodobnejše in izvirnejše oblike dela v vzgojno-izobraževalnem procesu, je ena najtežjih metod poučevanja, čeprav nas lahko filozofija s svojo preprostostjo osupne.' Pri tradicionalnemu poučevanju je celotna vsebina učečemu se ponujena in oblikovana v program načrtovanih aktivnosti, pri odprtem učnem



okolju pa vsebino in aktivnosti določa učeči se. Koncept odprtega učnega okolja izhaja iz konstruktivistične teorije, ki spodbuja ustvarjanje okolja, v katerem lahko otroci pridobijo znanje z iskanjem odgovorov na pomembna vprašanja ('pristna, izvirna vprašanja').

Sklenemo lahko, da cilj gozdne pedagogike ne more biti le obisk gozda, ampak imajo gozdna potepanja globlji smisel. Otroci ga hitro poiščejo sami, pri čemer gozd predstavlja kontekst za usvajanje kompleksnih in mnogoterih znanj. V gozdu se otroci dobro počutijo in razvijejo pristno igro brez dodatnih učnih pripomočkov. Izkazalo se je, da se v šolah in vrtcih, ki gozd obiskujejo redno, pri otrocih hitro pokaže tudi naravoslovno znanje. Pri tem je pomembna vloga pedagoga, ki zmore otroško zanimanje usmeriti in razvijati v dolgotrajno znanje (Györek, 2013: 233).

3 UČINKI GOZDNE PEDAGOGIKE

Preživljanje časa v gozdu ima za otroke številne pozitivne učinke. Otroci so v naravi manj obremenjeni, svobodneje razmišljajo in so zato ustvarjalnejši. Otrokom gozdni teren omogoča naravno gibanje, kar pozitivno vpliva na razvoj možganov ter posledično motoričnih in učnih sposobnosti. V gozdu se otroci lažje umirijo, so bolj sproščeni in lažje gradijo medsebojne odnose. Prek igre pridobivajo raznolike veščine za vsakdanje življenje. Preživljanje časa v naravi v vsakem vremenu vpliva ugodno na zdravje otrok. Otroci pridobijo pristen stik z naravo, razvijajo občutek za odgovornost do nje, jo bolj cenijo in varujejo (Inštitut za gozdno pedagogiko 2021).

Pozitivne učinke narave na človeka na mnogoterih ravneh podpirajo številne raziskave. Na Japonskem so se lotili preučevanja vpliva *šinrin-joku*, gozdne kopeli, in pokazali, da krepi imunski sistem, pomaga premagovati stres, mentalno iztrošenost in depresijo, torej blagodejno vpliva na telo, čustva in možgane, ter da lahko človeka celo osreči (Zdravilna moč narave 2021). Podobno ugotavljajo evropske študije, ki potrjujejo, da redno obiskovanje narave zmanjšuje pojav debelosti in depresije ter povečuje samozavest in mentalno dobrobit (Neslen 2017).

4 O RAZVOJU GOZDNE PEDAGOGIKE

Ko je F. Froebel 1837 ustanovil svojo šolo, je skoval izraz *kindergarten*, vrtec. Ugotovil je, da se otroci najučinkoviteje učijo skozi akcijo in neposredno doživljanje v vrtu (*hands-on*

learning) (Pioneers in our field 2021). Prvo gozdno šolo je po načelih waldorfske pedagogike in principu hodečega vrtca (*walking kindergarten*) ustanovila Ella Flautau na Danskem 1952. Dvajset let kasneje je na Švedskem Gösta Frohm ustvaril domišljjski lik gozdnega moža z imenom *Skogsmulle*, ki otroke še danes vabi v gozd in jih vzpodbuja, da naravo vzljubijo in zaščitijo. V desetletjih obstoja so pedagogi mitologijo dopolnili z novimi zgodbami, pesmimi in metodami dela ter oblikovali svojevrsten koncept gozdne pedagogike (*Skogsmulle – how it started* 2021: 3). Prevezli so ga v številnih drugih državah (*Skogsmulle* se npr. na Finskem imenuje *Metsamörr*), gozdna pedagogika pa se je prek skandinavskih držav razširila v Nemčijo, Anglijo, na Škotsko in naprej (*A brief history ...* 2021). Sistematično se je z gozdno pedagogiko ukvarjal kalifornijski naravoslovec Joseph Cornell, ki je 1979 izdal knjigo *Približajmo naravo otrokom* ter z njo vplival na razvoj poučevanja o naravi/z naravo po vsem svetu. Predstavil izvirne praktične vaje in metode dela za doživljanje narave in ozaveščanje o njej. Na podlagi večletnih pedagoških izkušenj je razvil sistem učenja, metod in načel, ki ga je poimenoval tekoče učenje (*flow learning*). To temelji na štirih ravneh: vzbuditev navdušenja, usmeritev pozornosti, neposredna izkušnja in delitev navdiha z drugimi (Cornell 2021). Prve zametke sistematičnega razvijanja gozdne pedagogike v Sloveniji zasledimo leta 2010. Takrat je bil v Kamniku ustanovljen Inštitut za gozdno pedagogiko, ki deluje kot zasebni zavod. 2012 je bila vzpostavljena Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije, v katero je vključenih prek 80 izobraževalnih ustanov, katerih učenci kontinuirano zahajajo v gozd (Inštitut za gozdno pedagogiko 2021).

5 KOMPETENCE GOZDNIH PEDAGOGO

Gozdni pedagog se tako kot gozdar zaveda, da ni slabega vremena, le neprimerna oprema. Zato poskrbi za primerno obutev in oblačila pri sebi in pri učencih. Nepremočljive hlače in površniki ter škornji so za otroke nepogrešljivi pri raziskovanju gozda v vsakem vremenu. V vrtcu na Finskem, kjer sem poučeval, ima vsak otrok dva celotna kompleta oblačil, od nog do glave. Po povratku iz gozda mokra oblačila romajo v sušilne naprave, da so čimprej spet nared za uporabo. Seveda obleka še ne naredi gozdnega pedagoga. Gozdni pedagogi se od klasičnih pedagogov razlikujejo v tem, da so radi v naravi in cenijo svobodo izven razreda. Imajo veščine za poučevanje v razredu in izven razreda, so hitro prilagodljivi, inovativni, kreativni in radovedni. Delo jim je v izziv, učni načrt je le odskočna deska za boljše zamisli. Vedo, da poučevanje na prostem daje njihovem delu nov smisel (Inštitut za gozdno pedagogiko 2021). Gozdni pedagog, ki nastopa kot predavatelj in vseved, bo hitro opazil dolgčas in naveličanost na otroških obrazih. Če gre za podajanje naravoslovnih vsebin, ki so

predpisane v učnem načrtu, je priporočljiva metoda v razredu – zunaj – v razredu (*in – out – in*). Snov se najprej obravnava v razredu, sledi odhod v gozd, v končni fazi pa učitelj z učenci v razredu snov utrdi skozi različne aktivnosti. Gozdni pedagog mora predvsem verjeti, da je to, kar počne, dobro in da tovrstna izobraževanja nosijo s sabo veliko prednosti za otroke in tudi za pedagoški kader, posamezno šolo ter širšo lokalno skupnost. Obenem imajo visoko dodano vrednost, ki bogati kurikulum (Györek 2013: 229).

V Sloveniji nimamo oblikovanega programa usposabljanja gozdnih pedagogov. V Avstriji na primer potekajo certificirana usposabljanja, zaradi pomanjkanja gozdnih pedagogov odprta širši javnosti, medtem ko na Češkem izobraževanje dovoljujejo predvsem gozdarjem. V Evropi so se gozdni pedagogi leta 2017 povezali v Mrežo evropskih gozdnih pedagogov, leto kasneje pa se priključili Mreži gozdnih komunikatorjev Evrope, v kateri zdaj delujejo kot podskupina Gozdni pedagogi Evrope (Planinšek idr. 2018: 35).

6 IZZIVI URBANEGA OKOLJA

V mestnem okolju, v kakršnem se nahaja OŠ Danile Kumar, se zdi obiskovanje narave z otroki na prvi pogled težavno, če že ne nemogoče. Urbana narava je kompleksen socialno-ekološki sistem, oblikovan v skladu s človeško rabo, ki hkrati na življenje prebivalcev tudi vpliva. Mednjo uvrščamo mestni gozd, parke, z drevesi ali brez, mestne vrtove, polja in travnike, posamična drevesa ali 'industrijski gozd,' ki se razvije na opuščenih mestnih zemljiščih (Urban forests 2021).

Ko z otroki obiskujemo urbano naravo, je ključno predvsem to, da ohranimo etos gozdne pedagogike. To pomeni, da omogočimo učenje in igro, ki izhajata iz otrok, da naravo obiskujemo kontinuirano in da obstajajo priložnosti, v katerih otroci tvegajo. Primeren prostor za tovrstno učenje je lahko zeleno šolsko igrišče. Z nekaj kreativnosti lahko otrokom omogočimo občutek povezanosti z naravo, svobode in raziskovanja ne glede na to, kje se v resnici nahajamo. K. Scanlan (2020) opisuje kraj v Londonu, zeleno površino z enim drevesom sredi naselja, ki ga otroci vsak teden obišejo. Še nedavno je bil to spregledan javni prostor, kjer so ležale pločevinke, igle in razbito steklo. Zdaj tu otroci iščejo deževnike, kopljejo, iz blata izdelujejo barvo, gradijo zavetje zase in za žuželke, ležijo v travi in opazujejo oblake – za mestne otroke ta kraj predstavlja naravo.

Ko se postavim v kontekst svoje šole, pomislim na naslednje površine, ki so dostopne peš: šolsko igrišče z vrtovi, mestni parki, obrežje Save, polja in kmetijske površine. V okviru posebnih dejavnosti (šola v naravi, dan dejavnosti, interesna dejavnost) lahko organiziramo obiske narave izven ožjega šolskega okoliša, a tukaj se želim osrediniti na naravo, dostopno s hojo, saj le ta omogoča kontinuirano obiskovanje, ki je potrebno za uresničevanje načel gozdne pedagogike.

7 RAZNOLIKOST UČILNIC NA PROSTEM

Redno izvajam dejavnosti z otroki na prostem, največkrat za to uporabljam šolsko zelenico. V kolektivu več let namenjam posebno skrb zbirki dreves, ki jih sadimo na zunanjih šolskih površinah. Prednost dajemo avtohtonim slovenskim drevesnim vrstam, med zadnjimi smo npr. dodali evropski macesen, skorš in ruj. Opažam, da raznolika drevesa prispevajo različne materiale, ki sprožijo radovednost in učenje pri otrocih.



Sajenje macesna na šolski zelenici in muzej kamnov, 1. triletje (Marolt, 2016 in 2020)

Jeseni se ruj obarva živo rdeče in iz odpadlega listja je mogoče ustvarjati barvita likovna dela. Bezgove in lipove cvetove nabiramo in sušimo za čaj. Ob vznožju lipovih debel se zadržujejo rdeči škratci (*Pyrrhocoris apterus*), za katere otroci gradijo bivališča. Česnja privablja ptice in ponuja okusne plodove. Z bora in macesna odpadajo storži, ki so pozimi oči in usta snežakov, bor hkrati omogoča plezanje. Vitice divje trte postanejo vrvi pri gradnji hišic. Obilno jesensko listje pod platanami omogoča gradnjo naslonjača. V kotu igrišča se nahaja blatna jama, v kateri otroci kopljejo, gradijo skulpture in torte, se igrajo z blatom, izdelujejo vodne poti. Razbijanje kamnov prinaša odkrivanje nenavadnih zakladov v njihovi notranjosti. Iz tal pokukajo deževniki, v travi najdemo polža, pajka, pikapolonico. Meto ali meliso iz zeliščne gredice poleti potopimo v vodo in pijemo osvežilni napitek. Skratka, načrtovanje in



oblikovanje obšolskih površin imata velik pomen pri ustvarjanju potenciala za izvajanje gozdne pedagogike na šolskem pragu.

Avstralski pedagoginji C. Nuttall in J. Millington (2008: 21, 89) predstavita učilnico na prostem (*outdoor classroom*) kot koncept oblikovanja in razvijanja obšolskih površin, kar sovпада z načeli gozdne pedagogike in pomenom urbane narave. Zunanje šolske površine po njih izkušnjah postanejo sredstvo in dodana vrednost za učenje. V nasprotju s tradicionalnim pogledom, da so zunanje šolske površine namenjene športu in igri, medtem ko učenje poteka v učilnicah, zagovarjata mnogotere funkcije, ki jih ponujajo ustrezno oblikovane učilnice na prostem. Menita, da naj pri oblikovanju zunanjih šolskih površin razmišljamo o uporabi površin v namene pouka, prostoru za igro, vzpodbujanju radovednosti, usmerjanju otrok v samoiniciativno učenje, možnosti za kreativnost, omogočanju interaktivnega poučevanja, ki izhaja iz prostora, povezovanju kurikuluma z aktivnostmi na prostem, povezovanju starostno raznolikih skupin otrok, interakciji s pokrajino. Učilnica na prostem lahko vsebuje naravne (npr. drevo, skala, voda) in umetno grajene elemente (npr. klopi, gredice). Predlagata, da manj pomeni več – pustimo prostor za otroško domišljijo, ki zmore iz naravnih elementov priklicati nepričakovano sliko. Manj je tudi vzdrževalnih del in nasploh je prostor z manj elementi varnejši.

Predlagam, da skrbno pretehtamo, kaj nam v vsej raznolikosti omogočajo naravne površine, ko razmišljamo o doseganju učnih ciljev. Skupaj z otroki oblikujmo in raziskujmo raznovrstne koticke ter prepoznavmo in izkoristimo aktivnosti, ki omogočajo učenje, čudenje, raziskovanje in znanje, temelječe na otrokovi lastni izkušnji v naravnem okolju. Prvič, ko otroke peljemo ven, bo morda zahtevno, mnogi otroci se najprej razživijo in na plan spustijo svojo zadrževano napetost, o čemer poročajo mnogi gozdni pedagogi in učitelji. A ob kontinuiranih obiskih narave se vzpostavi rutina, več prostora prispeva k zmanjšanju števila konfliktov, otroci se umirijo in postanejo pozornejši (Györek 2013: 231).

8 DEJAVNOSTI V NARAVI

V zadnjih 8 letih sem imel priložnost spoznati in preizkusiti raznolike aktivnosti v naravi. Nekatere izkušnje in ideje želim tu predstaviti. Črpal bom iz svojih izkušenj pri delu v gozdnem vrtcu na Finskem, permakulturnih počitnicah za otroke na kmetiji, pri vodenju planinskega krožka in izletov, pri rednem pouku in v oddelku podaljšanega bivanja.



Gozdni nabiralnik

Z otroki sestavimo in postavimo na zunanjo šolsko površino preprost nabiralnik. Povabilo za vsakokratni obisk gozda prejememo v obliki pisma, ki ga pošilja gozdni škrt ali drugo gozdno bitje. Takšno pismo je lahko od vetra načeto in z blatom pomazano, da bo verodostojnejše. Preberemo ga z otroki, preden se odpravimo v naravo. Lahko vsebuje določene napotke za učenje in raziskovanje ter prispeva k večji motivaciji otrok.

Gozdni ključ

Preden vstopimo v gozd, se z otroki dogovorimo za ključ, ki odpira vrata v svet narave. Ključ lahko pomeni, da vsak otrok poišče jesenski list, ki mu je všeč, in zbirko listov v vrsti razporedimo na prag gozda ter zapojemo pesem o gozdu. Nato prag prestopimo. Ključ je neke vrste ritual, ki ga opravimo pred vstopom v gozd. Oblikovanje ključa je vsakokrat drugačno, stalnica je lahko pesem. Poskrbimo, da s ključem ne škodujemo naravi (trganje cvetja ipd.).

Dežela škratov

Z otroki iz naravnih materialov na lepem kraju v gozdu ali na zunanjih šolskih površinah izdelamo hišice za škrate. Prepustimo se občutku za pravljичno, domišljiji in ustvarjalnosti. Pomagamo si lahko z zgodbami o škratih. Hišice vpnemo v naravno okolje, med korenine dreves, votline, dupline ipd. Škratom lahko pustimo priboljšek, jim prižgemo svečko in jim zapojemo ali zagodemo. Nam bodo škrti povrnili naše prizadevanje s presenečenjem? Presenečen sem bil, ko se je deček iz 5. razreda, najstarejši v heterogeni skupini, popolnoma vživel v deželo škratov in se veselil škratjih odzivov.

Divja hrana

Z otroki v okviru planinskega izleta spomladi pripravim nabiranje divje hrane. Na začetku razdelim vsakemu prgišče mandljev, ki jih spravijo žep. Mandlje lahko pojedjo, če jimokus divje rastline ni všeč (grenek, zelenjavni ...). Poskusimo čemaž, regačico, smrdljivko, poganjke robide, koprivo, zajčjo deteljo, regrat, divji hmelj, kislico, japonski dresnik, sladko koreninico in še kaj. Na koncu na prenosnem gorilniku skuhamo zeliščni čaj. Pri malici dele rastlin vstavimo v sendvič, izdelamo lahko zeliščni namaz. Pomembno je, da sami ne uživajo neznanih rastlin, saj so nekatere strupene.



Orientacija in lov na zaklad

Izdelal sem preprost zemljevid šolske zelenice, ki ga zmorejo brati že prvošolci. Po terenu skrijem šampiljke in označim njihovo lego na zemljevidu. Učenci jih poiščejo, pritečejo k blazinici, da napravijo odtis, nato šampiljko spet skrijejo na isto mesto. Ko postanejo spretnejši, lahko merimo tudi čas. Vajo poljubno dopolnim z nalogami, ki jih najdejo na skritih mestih in z namigi vodijo do zaklada. Kot lov na zaklad smo organizirali decembrski planinski pohod v zasneženo Kamniško Bistrico. Z zastavicami so bile na terenu označene orientacijske točke, kjer so otroci našli uganke. Rešitve ugank so jih pripeljale do velikega balvana s kočo, kjer je bil v snegu skrit zaklad.

Stik z živalmi in skrb zanje

Z učenci poiščemo živali na šolski zelenici in jih opazujemo v kozarcih ali pod lupo. V tleh lahko pripravimo pasti za živali, tako da kozarce vkopljemo v tla, vanje vstavimo vabo in jih pokrijemo s streho. Preverimo jih naslednji dan. Pazimo, da živali ne poškodujemo. Opazujemo polže, pajke, hrošče, mravlje, pikapolonice, čebele, deževnike. Nekatere živali previdno držimo v rokah. Opisujemo, kakšen občutek nam sprostijo, ko se jih dotaknemo. Vrnemo jih v naravno okolje, pri čemer deževnike odlagamo v šolski vrt. V razredu smo gojili paličnjake. Skrb zanje je preprosta, hranimo jih s poganjki robide ali maline ter občasno poškopimo, da jim zagotovimo primerno vlažnost zraka. Učenci so se ob njih neverjetno umirili. Nekateri so jih nosili na rami ali na glavi. Vsako leto učiteljica mladih biologov pripravi akvarij s paglavci, ki ga postavimo v senco drevesa. Z učenci jih opazujemo več mesecev, ugotavljamo njihove spremembe, jih hranimo in jim menjamo vodo. Na ta način lahko vzgojimo mlade žabice. Pogovarjamo se o varovanju živali in njihovega okolja ter premagujemo strahove.

Likovno ustvarjanje iz naravnih materialov

Otroke vzpodbudimo k oblikovanju slik ali kipov iz naravnih materialov. To so lahko torte iz blata (priporočam v branje T. Tellegen: Mala nočna torta s plameni), gradovi, hišice za živali, igluji in snežaki pozimi ali prave slike, na kakršnih jesenski list postane del živali. Iz palic lahko postavimo okvir slike, da omejimo površino. Otroke opozorim, naj ne trgajo delov živih rastlin. V slogu *land art*, krajinske umetnosti, je mogoče izdelati labirinte in skulpture iz listja, mozaike iz kamnov ipd. Uporabimo in vključimo lahko naravne danosti, kot so štor, skala, drevesno deblo. Naravni materiali so navdihnili Knjigo palic (*Stick book*) avtoric Jo Schofield in Fione Danks, pred stoletjem pa tudi slikarja Maxa Ernsta, ki je ustvaril izvirne podobe.



Slike iz naravnih materialov (uredil Marolt, 2019)

Vrtnarjenje

Z otroki skrbimo za šolski vrt. Pred leti smo z učenci prvega triletja skupaj postavili visoko gredo z lesenim okvirjem, jo napolnili z zemljo ter posejali in posadili zelenjavo. Učence vzpodbujam, da od doma prinesejo seme in sadike. Spremljamo rast, zalivamo in odstranjujemo neželene rastline ter se veselimo uživanja pridelka. Otroci npr. obožujejo jagode, grah, korenje, napitek z meto. Za šolski sejem smo pripravili škroniclje s topinamburjem, divjim krompirjem, ki je uspel v velikih količinah. Posušili smo bezgovo in lipovo cvetje ter meto za čaj. Zeliščne paketke smo pripravili za prodajo na šolskem sejmu.

Kotiček pod drevesom

Z učenci v oddelku podaljšanega bivanja smo v slogu knjižnice pod krošnjami oblikovali program aktivnosti, ki je potekal v kotičku pod lipo in je bil namenjen vsem otrokom na šolskem igrišču, tudi tistim iz drugih oddelkov. Učenci so se sami javili in organizirali dejavnosti, npr. učenje plesa, lutkovno predstavo, predstavitev paličnjakov, ki smo jih tedaj imeli v razredu. Na lipo smo obesili plakat z razporedom aktivnosti za ves teden in po tleh razgrnili odeje.

Srečanje z drevesom

Igro sem prevzel iz zbirke idej J. Cornella (1994: 26). Otroke razdelimo v pare. Enemu zavežemo oči, drugi ga vodi nekaj minut med drevesi in ga nazadnje ustavi pred izbranim drevesom. Slepí z vsemi čuti skuša doživeti drevo. Otroke lahko vzpodbujamo z vprašanji: Je drevo še živo? Ga lahko objameš? Kaj čutiš, če se obenj podrgneš z licem? Slepega partner



odpelje nazaj na izhodiščno mesto. Slepi sname prevezo in na osnovi izkušnje skuša odkriti svoje drevo. Otroka zamenjata vlogi.

Fotografski aparati

Ena mojih ljubših iger za doživljanje narave poteka v parih. En otrok zapre oči in prevzame vlogo fotoaparata. Drugi ga vodi po naravi in ga ustavi pred lepim prizorom. S trepljajem po rami sproži fotoaparat. Mižeči odpre oči, da se zgodi 3-5 sekundna 'osvetlitev' in nastane fotografija. Drugi trepljaj pomeni, da mora spet zapreti oči. Fotografe vzpodbujamo, naj izbirajo zanimive, lepe, presenetljive motive narave. Fotograf in aparat naj se pogovarjata le, če je nujno. Razložimo, da tišina ustvarja slike, ki bodo na aparat naredile globlji vtis. Vlogi zamenjamo (Cornell 1994: 24).

Zaznavanje zvokov in barv

Na prijetnem mestu v naravi se udobno namestimo. Otroci zaprejo oči. Ob vsakem novem zvoku, ki ga slišijo, iztegnejo nov prst na rokah. Po minuti tišine ugotavljamo, koliko različnih zvokov smo zaznali in kaj smo slišali: petje ptic, šelestenje listja, brenčanje žuželk, tok reke, korake, letalo, dihanje ... Podobno lahko naredimo z odprtimi očmi. Za vsak nov odtenek izbrane barve, ki ga otroci zaznajo v okolju, sprožijo en prst (Cornell 1994: 34). Tako smo stali pred ribnikom, obraslim z mahom in drevjem, ter prepoznavali množico odtenkov zelene.

9 POVABILO V GOZD ZA ZAKLJUČEK

Györek (2013: 230) pravi, da v razredu poučujemo o preteklosti, v gozdu pa o sedanjosti. Gozd omogoča učenje v ritmu narave, v gozdu delamo tisto, kar nam ponuja narava, o snegu se učimo, ko je sneg, o gobah, ko rastejo gobe. Menim, da s približevanjem narave otrokom skozi izkušnjsko učenje in doživljanje prispevamo k trajnostnemu razvoju in oblikovanju pristnega odnosa do narave, ki bosta med temelji zdrave družbe prihodnosti. Otroke je smiselno peljati v gozd v rednih presledkih (vsaj tedensko) in različnih starostnih obdobjih, saj se z odraščanjem spreminja njihova percepcija (Planinšek idr. 2018: 37). Nekatere šole v Sloveniji prakticirajo redno obiskovanje gozda, npr. v obliki gozdnega petka. Tudi odrasli ne pozabimo zahajati v naravo. Za učinkovito gozdno kopel ni potrebno oditi na daljno Japonsko. V samem zaključku vas z besedami gozdnega moža Skogsmulleja vabim v gozd: Hei kolikok! V pozdrav mu odgovorite z istimi besedami.



Literatura in viri

Cornell, Joseph, 1994: *Približajmo naravo otrokom*. Celje: Celjska Mohorjeva založba.

Györek, Natalija, 2013: *Gozdna pedagogika v Sloveniji – priložnost za povezovanja in nova znanja*. Gozdarski vestnik, 71/4. 225–234.

Nuttall, Carolyn, in Millington, Janet, 2008: *Outdoor classrooms; a handbook for school gardens*. Hampshire: Permanent Publications.

Planinšek, Špela, idr. 2018: *Gozdna pedagogika – pot do vzgoje ljudi za trajnostni razvoj družbe*. Gozdarski vestnik, 76/1. 33-39.

Vilhar, Urša, in Rentaša, Boris (ur.), 2016: *Gozd eksperimentov; priročnik za učenje in igro v gozdu*. Ljubljana: Gozdarski inštitut Slovenije, Založba Silva Slovenica.

A brief history of forest schools around the world:

<https://www.growingwildforestschool.org/post/the-brief-history-heritage-of-forest-schools-around-the-world>

(Dostop 14. 12. 2021)

Cornell, Joseph. Four stages of flow learning: <https://www.sharingnature.com/flow-learning.html> (Dostop 14. 12. 2021)

Inštitut za gozdno pedagogiko: <https://www.gozdna-pedagogika.si/> (Dostop 14. 12. 2021)

Neslen, Arthur, 2017: Access to nature reduces depression and obesity, finds European study. The Guardian: <https://www.theguardian.com/society/2017/mar/21/access-nature-reduces-depression-obesity-european-report> (Dostop 14. 12. 2021)

Pioneers In Our Field: Friedrich Froebel - Founder of the First Kindergarten:

<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/pioneers-our-field-friedrich-froebel-founder-first-kindergarten/> (Dostop 14. 12. 2021)

Scanlan, Katie, Circle of Life Rediscovery: <https://circleoflifediscovery.com> (Dostop 17. 5. 2020)

Skogsmulle – how it started: https://www.owlscotland.org/images/uploads/cluster_groups/Skogsmulle_-_the_start.pdf (Dostop 14. 12. 2021)

Urban forests. Session 3.2. Learning Forest – Environmental Education:

<https://efuf2019.wordpress.com/session-3-2-learning-forest-environmental-education/> (Dostop 14. 12. 2021)

Zakon o gozdovih, 2016: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO270>

Zdravilna moč narave. Francoska dokumentarna oddaja, RTV Slovenija, 11. 4. 2021:

<https://4d.rtvlo.si/arhiv/tuji-dokumentarni-filmi-in-oddaje/174661457/>



RAZVIJANJE POGOVORNIH VEŠČIN Z UMETNOSTJO IN VPLIV LE-TEH NA PROFESIONALNI IN OSEBNOSTNI RAZVOJ UČITELJA

DEVELOPING CONVERSATIONAL SKILLS WITH ART AND THEIR IMPACT ON THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Marija Pepelnak Arnerić

Osnovna šola Rodica, marija.pepelnak@guest.arnes.si

Izvleček

Tekom raziskovanja z lastno udeležbo učiteljevega dobrega počutja na delovnem mestu, smo ugotovili, da je eden od najpomembnejših dejavnikov, da učitelj zna uporabiti možnosti, ki mu jih nudi obvladovanje veščin dobrega pogovora. To mu lahko pomaga tako pri pogovoru z učenci in starši kot pri lastni razbremenitvi in osebnostnem razvoju v pogovoru z vrstniki. V prispevku bomo prikazali model, kako lahko razvijamo dve izmed pomembnih pogovornih veščin – aktivno poslušanje in opazovanje – s pomočjo umetnosti in vpliv le-teh na profesionalni in osebnostni razvoj učitelja in nujno razbremenitev. Glasba je idealen medij, s katerim lahko razvijamo enega ključnih elementov pogovora, to je poslušanje. Ritem, melodija, tempo, harmonija in drugi elementi glasbe vplivajo na širok spekter čustvenih stanj, ki jih doživljamo tudi ob pogovoru. Poslušanje glasbe nam nudi varni prostor za prepoznavanje in upravljanje čustev in razvijanje veščin aktivnega poslušanja, z opazovanjem likovnih del razvijamo sposobnosti opazovanja, z umetniškim ustvarjanjem pa premikamo meje in predelujemo predsodke, ki so lahko ovira pri vodenju uspešnega pogovora.

Ključne besede: pogovorne veščine, vpliv umetnosti, profesionalni razvoj učitelja

Abstract

During the research of the teacher's well-being in the workplace, we found that one of the most important factors is that the teacher knows how to use the possibilities offered by mastering good conversation skills. This can help him in talking to students and parents, as well as in his own relaxation and personal development. These skills help him talk to peers too. Presented, in this paper, is a model of how we can develop two of the most important conversational skills - active listening and observation. Rhythm, melody, tempo, harmony and other elements of music affect a wide range of emotional states that we also experience when talking. Listening to music provides us with a safe place to recognize and manage emotions and develop active listening skills. By observing works of art we develop observation skills, and by creating we push boundaries and process prejudices that can be an obstacle to leading a successful conversation.

Keywords: conversational skills, the influence of art, professional development of a teacher



V raziskavi, ki smo jo naredili pred leti, smo ugotavljali, da ima delovno mesto učitelja značilnosti, ki vplivajo na njegovo osebnost, razvoj, počutje, zdravje in ostale elemente tako poklicnega kot tudi zasebnega življenja. Da mora učitelj prenesti težišče učenja od zapomnitve informacij na razvijanje ustvarjalnosti in uporabe novih oblik poučevanja, se je izkazalo v zadnjih letih, ko smo bili soočeni s poučevanjem in učenjem na daljavo. Hkrati pa je zelo pomembno razvijanje osebnostnih lastnosti, ki mu bodo omogočale ustrezno družbeno kritičnost, pravi občutek za socialne vidike življenja učencev in svojega življenja, veliko mero empatičnosti ter nenazadnje ustvarjalnosti,

Zaradi visoke delovne intenzivnosti mora biti učitelj dobro energetske opremljen in sposoben visoke koncentracije, saj se pri poučevanju in drugem delu pojavljajo različne ovire, ki jih je treba preseči, če želimo doseči učiteljevo dobro počutje pri delu, kar je pogoj tudi za njegovo uspešnost. Pri tem ima ključni vpliv dejstvo, kako učitelj dojema pomen razvijanja poklicnega statusa tako glede osebnostne rasti in v tem kontekstu osebne kariere kot zaznavanje dojemanja družbene vrednosti učiteljevega dela.

Tekom raziskovanja z lastno udeležbo učiteljevega dobrega počutja na delovnem mestu, smo ugotovili, da je eden od najpomembnejših dejavnikov, da učitelj zna uporabiti možnosti, ki jih nudi obvladovanje veščin dobrega pogovora. To mu lahko pomaga tako pri pogovoru z učenci in starši, kot pri lastni razbremenitvi in osebnostnem razvoju v pogovoru z vrstniki. Beseda ima moč tako za tistega, ki jo izreče, kot za poslušalca. Veščina dobrega pogovora je pomemben del pri ustvarjanju odnosov in medsebojnega zaupanja.

Ustrezna komunikacija omogoča, kot navaja K. Zabukovec-Kerin (2002:16),

»da človek izraža svoje želje, čustva, potrebe, mnenja, kritike na način, s katerim poskrbi, da se sam v celoti izrazi in da se obenem sogovornik čuti sprejetega, slišane, predvsem pa varnega. Bistvo komunikacija je, da za nikogar ni ogrožajoča. Gre za postavljanje osebnih mej posameznika, z zavedanjem, da imajo tudi drugi ljudje osebne meje, ki jih moramo upoštevati.«

Razen besedne poteka med pogovorom tudi nebesedna komunikacija, ki je praviloma nezavedna. Pri učenju vodenja pogovora se osredotočamo na oba vidika. Sicer vemo, da se učitelji praviloma znajo pogovarjati, z zavestnim učenjem kako se pogovarjati, pa lahko dosežajo višje cilje hitreje.

Opredelitev, kaj je pogovor, je več. Ena od njih je, da je pogovor izmenjava novic, idej, mnenj, med dvema ali več osebami, s čimer se ustvarja tudi odnos. Pri tej definiciji manjka pogovor s seboj. Stanje, da se nam ne »vrti film« zlasti o zadevah, ki nas bremenijo, je zelo težko doseči. Če se posameznik nauči konstruktivnega pogovora s seboj, pridobi izkušnjo za večje razumevanje sogovornika.

Judith E. Glaser (Glaser: 2014), utemeljiteljica pojma komunikacijska inteligenca razvršča pogovor v tri stopnje. Prva stopnja so transakcijski pogovori, ki vključujejo dinamiko interakcije, kot sta spraševanje in pripovedovanje oziroma odgovarjanje. Te vrste pogovorov potrjujejo, kar vemo, in ljudem dajejo platformo za dajanje in prejemanje informacij. Druga stopnja so pozicijski pogovori, v katerih je vključena dinamika interakcije, kot sta zagovarjanje in poizvedovanje. V takih pogovorih branimo, kar vemo, izrazimo mnenje o nečem. V teh pogovorih smo manj odprti za interakcijo oziroma sprejemanje mnenja drugega, trudimo se, da bi bil sprejet naš pogled ali ideje. Tretjo stopnjo Glaser opredeljuje kot transformacijske pogovore. Ta stopnja je opredeljena tudi kot soustvarjajoči pogovori, vključujejo pa dinamiko interakcije, kot sta deljenje in odkrivanje. To pomeni, da postavljamo vprašanja, ki nas res zanimajo, in pričakujemo nove ideje sogovorca, poslušamo, odkrivamo in delimo svoje videnje in modrost. Ta način komunikacije vodi do bolj inovativnih vpogledov in globljega poslušanja, kar omogoča, da se povežemo s perspektivami drugih.

Zakaj je pogovor tako pomemben, lahko pogledamo z več vidikov. Judith E. Glaser (Glaser: 2014) poimenuje večino pogovora konverzacijska inteligenca. Nicklas in Glaser (2019) trdita, da pogovor sprošča hormone in nevrottransmitterje in s tem spreminja možgane. Navajata, da nam »konverzacijska inteligenca (C-IQ) daje moč, da vplivamo na svojo nevrokemijo in nevrokemijo tistih, s katerimi se pogovarjamo, in nam omogoča, da izražamo svoje notranje misli in občutke drug drugemu na načine, ki lahko okrepijo odnose in uspeh/.../s tem pa tudi dobro počutje.«

Motte Haber (1990: 16) pravi, da »metaforo, da je glasba govor, upravičuje vtis, da glasbo razumemo in sicer v nekem govoru analognem smislu.« Zato predvidevamo, da je za usvajanje veščin pogovora ukvarjanje z umetnostjo učinkovita metoda.

Pirtošek (2016: 26) trdi,

»da sta ustvarjanje umetnine in občutek ob doživljanju umetniške stvaritve povezana z jasnimi spremembami v možganih. Ne sicer v enem samem »centru za umetnost« ali »centru

za estetiko»; v možganih ni centra za glasbo ali ples; ob ustvarjanju ali doživljanju umetnine se aktivirajo široki, med seboj povezani predeli, od zelo starih/.../do tistih, ki so na oder evolucije prišli pred kratkim in zaznamujejo človeka (prefrontalna skorja).«

Ob opazovanju slike, pri poslušanju glasbe, pri plesu, pri prebiranju umetnostnih besedil, pa se aktivirajo različni možganski predeli.

Glasba kot sredstvo interakcije in sproščanja je poznana že iz preteklosti (J. Schmidt Peeters: 1987), v svojih modelih pa jo uporabljajo tudi drugi avtorji (E. Mees Christeler: 1988, G. Orf: 1990). Tudi Habe (2005: 88) ob navajanju raziskav meni, da je posebno poglavje veščina poslušanja, ker glasba neposredno spodbudi čustva, kar se vidi v fizioloških odzivih organizma, ki jih sproža. Spremembe v srčnem utripu, v pretoku krvi, v dihanju in prevodnosti kože jasno kažejo, da glasba spodbudi dele živčnega sistema in številne podzavestne procese.

Pri sestavljanju našega modela smo se osredotočili na izkušnjo sproščanja ob umetnosti, ker menimo, da je predpogoj za kvaliteten pogovor in veščine aktivnega poslušanja in ker je ena od ključnih stanj tudi za dobro voden pogovor. Ritem, melodija, tempo, harmonija in drugi elementi glasbe vplivajo na širok spekter čustvenih stanj, ki jih doživljamo tudi pri pogovoru. Pomagamo pa si lahko tudi z ostalimi glasbenimi dejavnostmi – petjem, igranjem instrumentov. Prav tako pa smo vključili veščine likovnega ustvarjanja, analize in opazovanja.

Za osnovo našega modela smo, poleg umetniških vsebin uporabili kriterije, ki jih različni avtorji (Zachary, Fischler :2014, v Reis: 2014) uvrščajo med nujne za vodenje učinkovitega pogovora. Najprej je treba vzpostaviti prostor zaupanja. Sledi sposobnost aktivnega poslušanja, nato postavljanje vprašanj, ki se nanašajo na sogovorčeve izkušnje, se ozirajo na njegovo počutje, učne stile, kulturno okolje, so jasna, relevantna in odprta ter lahko pripeljejo do globokih vpogledov, predvsem pa predstavljajo možnost samorefleksije sogovornika.

Poslušanje se odvija na obeh možganskih poloblah, ker sega tako na kognitivno kot na področje čustev. Če želi učitelj obvladovati čustvene vidike pogovora, jih mora ozavestiti, hkrati pa doseči sproščenost pogovorne situacije. Poslušanje glasbe nam to omogoča, hkrati pa omogoča tudi prepoznavanje svojih čustev, ki se jih naučimo ubesediti. Neposredno izražanje čustev nam prav tako omogoča igranje instrumentov, kjer je potrebna tudi besedna refleksija takoj po končani dejavnosti, kjer ozavestimo svoje doživljanje, hkrati pa se tega učimo. Zelo neposredno izražanje pa predstavlja petje. Pri petju se običajno pojavijo zavore,

saj se človekov notranji svet s petjem izraža zelo neposredno. Ljudje pogosto petje odklanjajo, ker se bojijo slišati svoj glas, hkrati pa se bojijo, da bi jih slišali drugi. Kot meni Tomatise (2005) pa je petje človekova bazična funkcija, ki odgovarja človekovi potrebi po samoizražanju. Medsebojni vpliv človeka in okolja možganom dovaja energijo in spodbuja telesni razvoj. Petje začnemo z iskanjem svojega osebnega tona, ki mu v svoji globini prisluhnemo. Delovanje v možganih med pogovorom se prekriva z njihovim delovanjem med ukvarjanjem z glasbo.

Opis modela

1. Prvo srečanje začnemo s pogovorom o pričakovanjih udeležencev in vzpostavljamo prostor zaupanja. Poslušamo glasbo za doseganje sproščenosti. Nadaljujemo s pogovorom in predstavitevijo ključnih vidikov dobrega pogovora in utemeljujemo, zakaj se moramo tehnik pogovora učiti in kje so ovire. Tehnike pogovora moramo obvladati, da obidemo ovire in s tem bolje dosegamo cilje pogovora. Udeleženci predstavijo svoje kriterije dobrega pogovora. Sledi pogovor s seboj s pomočjo projektivnih tehnik.
2. Na drugem srečanju predstavimo nevroznanstvene vidike poslušanja in kaj nam pri poslušanju pomaga usvajati veščine za vodenje dobrega pogovora. Osredotočimo se na čustveni vidik in koristi poslušanja. Izvajamo vajo poslušanja, navezujemo veščine na pogovorno situacijo in analiziramo situacijo.
3. Tretje srečanje predstavlja ponovitev vaje poslušanja. Predstavimo nevroznanstveni vidik ogledovanja vizualne umetnosti. Izvajamo vaje doživljanja in opazovanja, navezujemo veščine na pogovorno situacijo in analizo te situacije.
4. Četrto srečanje je namenjeno postavljanju vprašanj: na kaj smo pozorni, kako sprašujemo. Posebej smo pozorni na pogovor z mladostniki.
5. Na petem srečanju testno vodimo pogovor, igramo vloge v skupinah in evalviramo celoten potek.

Zaključimo lahko, da je pogovor pomembna metoda učiteljevega dela tako v interakciji z učenci, starši kot s sodelavci, seveda pa jo lahko opredelimo tudi v kontekstu refleksije lastnega odzivanja učitelja. Pogovorne tehnike pa se moramo naučiti. Pogovori spreminjajo stanje v naših možganih s povečanjem nevrottransmitterjev, ki, med drugim, vplivajo tudi na naša čustva. Sklicujoč se na Pirtoška (2016: 27) lahko potrdimo, da »so med poslušanjem glasbe, ki nam je všeč, torej ob njej občutimo ugodje, aktivirani orbitofrontalni del možganske skorje,

ki obdeluje čustva, /.../ ter desni temporalni reženj, ki ima pomembno vlogo pri obdelavi zvoka in tudi dojemanja ugodja pri glasbi.« Pri percepciji umetniškega dela – kako vidimo barve, osnovni procesi vseh čutov postopno gradijo čedalje bolj kompleksno podobo umetnine, ki jo dokončno oblikujejo procesi v asociativni možganski skorji, sodelujejo pa zapleteni zavedni in nezavedni, kortikalni in subkortikalni mehanizmi pričakovanj, spominov, izkušenj, čustev, ki so pomembni tudi pri strukturiranem pogovoru.

Glasba je idealen medij, s katerim lahko razvijamo enega ključnih elementov pogovora, to je poslušanje. Ritem, melodija, tempo, harmonija in drugi elementi glasbe vplivajo na širok spekter čustvenih stanj, ki jih doživljamo tudi ob pogovoru. Poslušanje glasbe nam nudi varen prostor za prepoznavanje in upravljanje čustev in razvijanje veščin aktivnega poslušanja.

Likovna umetnost sega bolj na področje kognitivnega delovanja možganov. Z opazovanjem likovnih del razvijamo sposobnosti opazovanja, z ustvarjanjem pa premikamo meje in predelujemo predsodke, ki so lahko ovira pri vodenju uspešnega pogovora. Treba pa je poudariti, da je predstavljeni model uporaben le kot eden izmed načinov za učenje vzpostavljanja sproščenega in varnega okolja za pogovor in uspešnega vodenja le-tega.

Viri in literatura:

Balboa, Nicklas, D., Glaser, Richard, 2019: *A deep dive into the fascinating world of conversations*. [The Neuroscience of Conversations | Psychology Today](#). (Dostopno 17. 11. 2021)

Glaser, E., Judith, 2014: *Conversational Intelligence: How Great Leaders Build Trust & Get Extraordinary Results*. New York: Bibliomotion.

Habe, Katarina, 2010: "Neuropsychology of music." *Psihološka obzorja* 19/1. 79-98. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-FVXZCSSM> (Dostopno 3. 12. 2021)

Haber, de la Motte, Helga, 1990: *Psihologija glasbe*, Ljubljana: DZS.

Mees Christeller, Eva, 1988: *Kunsttherapie in Praxis*. Stuttgart: Urachhaus Johhannes M. Mayer GmbH Verlag.

Orff, Gertrud, 1990: *Schlüsselbegriffe der Orff- Musictherapie*. München: Psychologie Verlags Union.

Pirtošek, Zvezdan, 2016: Umetnost in možgani. [Časopis za kritiko znanosti](#) 44/265. 23-38. <http://www.dlib.si> (Dostopno 22.11. 2021)

Reis, Rick, 2014: *Strategies for Good Conversation. Tomorrow's Teaching and Learning*. Stanford: Stanford University. stanford.edu (Dostopno 15. 11. 2021)

Tomatise, Alfred, 2005: *The ear and the voice*. Oxford: Scareceow Press, Inc.



ZDRAV UČITELJEV GLAS

A HEALTHY TEACHER'S VOICE

Ines Polončič

Osnovna šola Vodmat, Ljubljana, ines.poloncic@osvodmat.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili pomen glasu pri profesionalnih uporabnikih glasu, kamor spada tudi poklic učitelja. Raziskave, izvedene v tujini in pri nas v Sloveniji, pričajo, da mnogo učiteljev v času kariere izkusi težave z glasom. Učitelji vsakodnevno nenamerno govorijo preglasno, povzdignejo glas ali kričijo. Mnogo se jih ne zaveda, da z redno nepravilno uporabo glasu obremenijo glasilke do te mere, da se lahko pojavijo glasovne motnje, ki lahko vplivajo na upravljanje službe. Z osvetlitvijo pojma glasovne higiene želimo pri učiteljih ozavestiti, da imajo sami velik vpliv na vzdrževanje zdravega glasu. Predstaviti jim želimo uporabne tehnike za pridobivanje pozornosti učencev brez povzdigovanja glasu, preproste vaje za ogrevanje govornega aparata ter napotke pri ohranjanju zdravega glasu v času poučevanja.

Ključne besede: glas, glasilke, glasovne motnje, učitelj

Abstract

In this article we will present the importance of voice in professional voice users, which also includes the teaching profession. Research conducted abroad and in Slovenia shows that many teachers experience voice problems during their careers. Teachers inadvertently speak too loudly, raise their voices, or shout on a daily basis. Many are unaware that regular improper use of the voice puts a strain on the vocal cords to the extent that voice disturbances can occur that can affect occupational performance. By shedding light on the concept of voice hygiene, we want to make teachers aware that they themselves have a great influence on maintaining a healthy voice. We want to introduce them to useful techniques for gaining student's attention without raising their voices, simple exercises for warming up the speech apparatus and instructions on maintaining a healthy voice during teaching.

Key words: voice, vocal cords, voice disorders, teacher

1 UVOD

V začetnem obdobju poučevanja smo izkusili težave z glasom. Ob večletnem učenju vokalne tehnike in samoraziskovanju smo spoznali, da lahko ob krepitvi ustrezne govorne tehnike težave z glasom zmanjšamo ali odpravimo. Zaradi nege glasu in v izogib prekomerni uporabi

glasu smo pri poučevanju pričeli uporabljati drugačen pristop v vzgojno-izobraževalnem delu. V prispevku bomo predstavili pojem govornega aparata in tvorbo glasu ter se dotaknili raziskav, izvedenih v Sloveniji in tujini na področju težav, povezanih z glasom učiteljev. Pojasnili bomo pojem glasovne higiene, podali napotke pri ohranjanju zdravega glasu v času poučevanja, predstavili preproste vaje za ogrevanje govornega aparata in uporabne tehnike za pridobivanje pozornosti učencev.

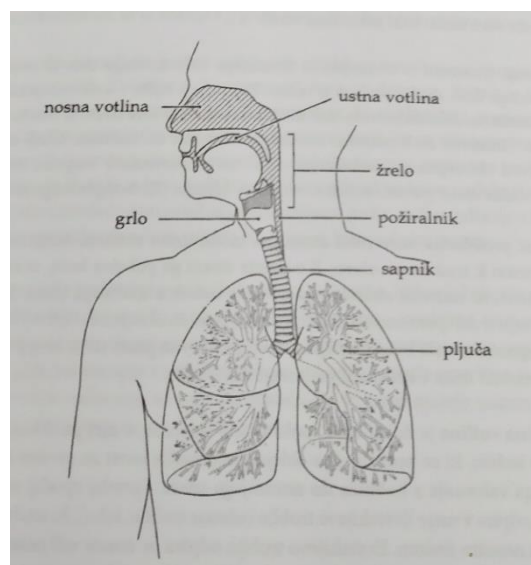
2 KOMUNIKACIJA, GOVOR IN GLAS

Komunikacija po Hočevar Boltežar (2020) pomeni izmenjavo informacij, mišljenja, čustev in potreb med ljudmi z oddajanjem, prenosom in sprejemanjem sporočil. Komunikacija je lahko verbalna ali neverbalna.

Govor je povezovanje glasovnih, slogovnih in besednih simboličnih enot v sistem, ki omogoča medsebojno verbalno sporazumevanje (Kneževič 2002: 128). Po Kambiču (1986: 9) so glas, izgovorjava in tekoč govor odsev zapletene in natančno usklajene mišično-živčne dejavnosti.

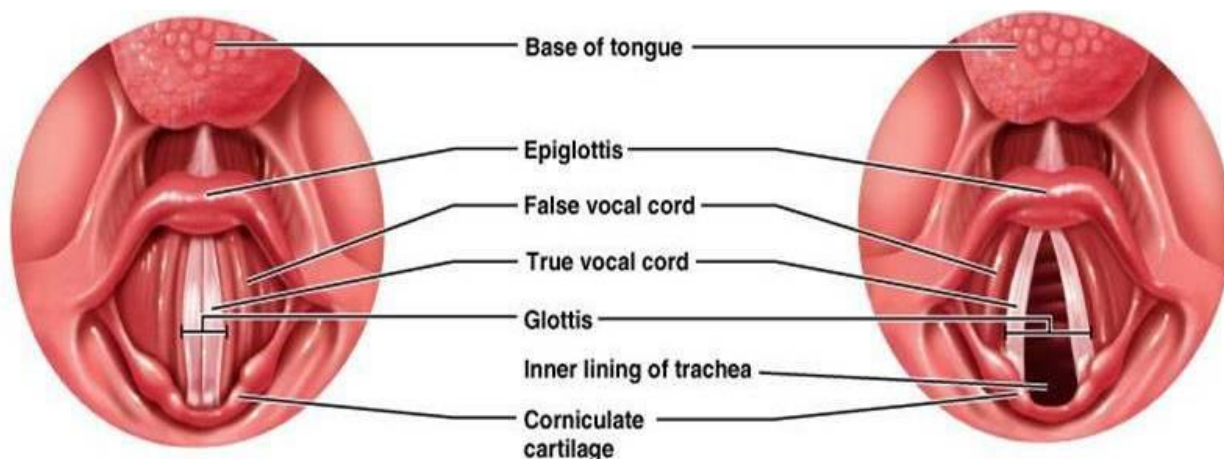
2.1 Tvorba glasu

Vokalni trakt, ki sodeluje pri tvorbi in oblikovanju glasu in govora, sestavljajo dihala s prsnim košem ter mišicami, ki sodelujejo pri dihanju, grlo, žrelo, ustna in nosna votlina z obnosnimi votlinami. Uho sodeluje kot najpomembnejši kontrolni mehanizem govora in fonacije, ki pomeni nastanek glasu v grlu (Hočevar Boltežar 2020).



Slika 1: Vokalni trakt (Hočevar Boltežar 2020: 15)

Ob odločitvi za govor ali petje, globlje vdihnemo, grlo se ob tem pomakne navzdol, glasilki se široko razmakneta. Nato se aktivirajo mišice, ki premikajo in napenjajo glasilki. Ti se premakneta. Ob izdihu zrak priteka iz pljuč do primaknjenih glasilk, pod katerima narašča tlak. Ko tlak premaga odpor glasilk, primaknjeni glasilki zanihata navzgor. Med njima nastane ozka ovalna špranja, skozi katero vdre zrak. Tok zraka med glasilkama sproži t. i. sluznični val, ko sluznica zavalovi iz spodnje glasilke navzgor na zgornjo ploskev (Hočevnar-Boltežar 2020: 41-42).



Slika 2: Zaprte in odprte glasilke (eDoctorOnline, 10.12.2021)

Po Hočevnar Boltežar (prav tam: 43-44) v grlu nastane samo temeljni grlni ton. Značilnosti posameznih glasov nastanejo v odzvočni cevi nad grlom (del grla, žrelo, ustna votlina, nosna in obnosne votline) in s pomočjo artikulatorjev (ustnici, zobje, čeljust, jezik, trdo in mehko nebo, žrelo).

2.2 Vpliv dejavnikov na kakovost glasu

Hočevnar Boltežar (2010: 54) navaja dejavnike, ki vplivajo na glas: rast kosti, hrustancev, mišic; vpliv hormonov, splošno zdravstveno stanje; uporaba glasu; življenjski stil; okolje (akustični in mikroklimatski pogoji); psihološko stanje govorca; kulturni dejavniki okolja in degenerativne spremembe.

Navedena avtorica (prav tam: 86–87) podrobneje opredeli nekaj dejavnikov, ki vplivajo na kakovost glasu – ti povzročijo draženje sluznice grla, zlasti glasilk, vnetje, spreminjajo vlažnost sluznice, povečujejo glasovno obremenitev govorca idr.



Dejavniki, ki vplivajo na kakovost glasu so:

- okužbe (virusne, bakterijske, glivične)
- neugodni mikroklimatski pogoji (na delovnem mestu ali doma)
- neprimerni akustični pogoji (na delovnem mestu ali doma)
- škodljive razvade (kajenje, prekomerno uživanje alkoholnih pijač, uživanje drog idr.)
- alergije
- zdravila
- hormonske motnje
- refluks in
- osebnostne značilnosti

2.3 Glasovne motnje

Glas mora biti jasen, čist, prilagojen njegovemu izvajalcu: njegovi starosti, spolu, njegovemu ožjemu okolju. Če glas odstopa od svojih značilnosti, govorimo o glasovni motnji (Gajšek 2007).

Glasovna motnja ali disfonija je bolezenski znak, ko se v glasu poleg temeljnega in višjih harmoničnih tonov pojavijo šumi oziroma je motnja višine ali amplitude prevelika (Koufman in Isaacson 1991, v Soklič in Hočevar Boltežar 2004: 494). V osnovi delimo glasovne motnje na organske in funkcionalne, pri čemer sta obe vrsti medsebojno prepleteni (Hočevar Boltežar 2010). Pri organskih glasovnih motnjah pri otorinolaringološkem pregledu odkrijemo strukturno okvaro, ki je vzrok hripavosti. Funkcionalne glasovne motnje pa nastanejo zaradi napačne, prekomerne rabe glasu ali celo zlorabe na videz anatomsko in funkcionalno normalnega vokalnega aparata (Hočevar Boltežar 2010)

Po Kambiču (1984) so organski vzroki za glasovne motnje lahko bolezenske spremembe na grlu:

- prirojene nepravilnosti
- poškodbe (zunanje, notranje)
- tujki
- vnetja (akutna, kronična)
- pareze in paralize laringealnih živcev
- maligni tumorji
- zamejene hiperplastične spremembe na laringalni sluznici (vozlički, polipi, granulomi idr.)



Za funkcionalne glasovne motnje gre, kadar se pri pregledu hripavega bolnika ne najde organskega vzroka za hripav glas. Funkcionalna glasovna motnja je lahko primarna, če so napačni vzorci fonacije prirojeni ali pa sekundarna, če se posledično razvije zaradi:

- slabe tehnike fonacije – »misuse«
- prekomerne obremenitve ob sicer primerni tehniki fonacije – »overuse«
- glasovne zlorabe – »abuse«.

3 UČITELJ IN NJEGOV GLAS

V nekaterih poklicih lahko morebitna glasovna motnja negativno vpliva ali celo ogroža posameznikovo profesionalno kariero (Krischke, Weigelt, Kollner, Klotz, Eysholdt idr., 2005; Mchenry in Carlson, 2004; Roy, Merrill, Thibeault, Gray in Smith, 2004; Smith, Verdolini, Gray, Nichols, Lemke, Barkmeier idr. 1996; Williams, 2003; v Smolander in Huttunen 2006). Osebe, ki so poklicno odvisne od svojega glasu, Koufman in Isaacson (1991) opredelita kot profesionalne glasovne uporabnike. Mednje sodijo tudi učitelji, saj je za nemoteno opravljanje pedagoškega dela pomemben zdrav, prijeten, prepričljiv in kultiviran glas (Hočevvar Boltežar 2010).

Titze s sodelavci (1997, v Soklič in Hočevvar Boltežar 2004) je ugotovil, da imajo učitelji med vsemi poklicnimi govorniki največjo incidenco glasovnih motenj. Številni avtorji (Roy, Merrill, Thibeault, Gray in Smith, 2004; Ryan, Rotunda, Song in Maina 2012) opozarjajo, da so učitelji tudi ena izmed najštevilnejših profesionalnih skupin, ki išče medicinske nasvete v povezavi z glasovnimi težavami. Raziskave poročajo (Roy idr., 2004; Soklič in Hočevvar Boltežar 2004) o visoki prevalenci glasovnih težav med učitelji. Ponekod so ta problem zaznali in problematiko uredili z uvrstitvijo glasovnih motenj med poklicne bolezni (Francija, Rusija, Poljska) (Hazlett, Duffy in Moorhead, 2009, v Boltežar in Šereg Bahar 2014). V Sloveniji zaenkrat tega ni, zato je velik delež odgovornosti na samih učiteljih.

3.1 Raziskave na področju glasu učiteljev

Raziskovalci se poleg vzrokov osredotočajo tudi na dejavnike, ki povečajo možnost za nastanek glasovne motnje. Vilkmann, Sala in Kanerva (1996, v Gluvajić idr. 2012) govorijo o dveh skupinah dejavnikov tveganja za nastanek glasovne motnje kot poklicne bolezni. V prvo skupino sodijo dejavniki, neposredno povezani z delovnim okoljem – glasovna obremenitev, hrup, slabi akustični pogoji delovnega prostora, velika razdalja med

govorcem in poslušalcem, neugodna mikroklima na delovnem mestu, stres, neprimerna oprema. Podobne okoljske dejavnike navajajo tudi drugi avtorji (Sapir, Keidar in Mathers-Schmidt, 1993; Vilkman, 2000; Vilkman, 2004; v Van Houtte idr. 2012). V drugi skupini so dejavniki, ki izhajajo iz posameznika: nepravilna tvorba glasu, slabe glasovne navade, prekomerna raba glasu izven delovnega časa, škodljive razvade, slabo splošno zdravstveno stanje in bolezni dihal.

Ena izmed raziskav tujih avtorjev (Van Houtte idr. 2012) se je osredotočila na poklicne dejavnike tveganja učiteljev ter psiho-emocionalne dejavnike. Pokazalo se je, da je pri učiteljicah v primerjavi z učitelji prisotno skoraj dvakratno tveganje za razvoj glasovnih motenj. Dejavnika, ki pomembno zvišujeta tveganje za nastanek glasovnih motenj, sta bila hrup (hrup, povzročen s strani učencev, ventilacije, tehnične opreme) ter pogoste temperature spremembe. V omenjeni raziskavi so avtorji dokazali, da med pojavom glasovnih motenj in psiho-emocionalnimi dejavniki obstaja pomembna povezava.

Povezanost med stresom in hripavostjo so z raziskavo na vzorcu 39 osnovnošolskih učiteljev proučevali tudi Novak, Jarc in Hočevar Boltežar (2003). Ugotovili so, da je imelo 87 % učiteljev med poučevanjem že težave z glasom. Raziskovanci so kot glavnega povzročitelja hripavosti navajali glasovni napor (59 %), sledila sta infekt (23 %) ter kombinacija obojega (18%). 33 % učiteljev navedlo, da doživljajo hud stres, 49 % zmernega ter 18 % nizkega. Boltežar in Šereg Bahar (2014) sta kot pomembne dejavnike izpostavili ženski spol, starost nad 40 let ter prisotnost alergij. Razlike med spoloma si lahko razlagamo kot posledico različne oblikovanosti ter delovanja grla – ženske imajo krajši glasilki, ki nihata s približno dvakratno frekvenco glede na moški glasilki (Butler, 2001, v Gluvajić idr. 2012)

Pri številnih raziskavah je bila v ospredju primerjava med učitelji ter ne-učitelji (glej Sliwinska-Kowalska, Niebudek-Bogusz, Fiszer, Los-Spychalska, Kotylo, Sznurowska-Przygocka, Modrzewska, 2006; Roy, Merrill, Thibeault, Parsa, Gray in Smith, 2004; Smith, Gray, Dove, Kirchner, Heras, 1997; Smith, Lemke, Taylor, Kirchner, Hoffman, 1998; Smith, Kirchner, Taylor, Hoffman, Lemke, 1998; Miller, Verdolini, 1995; v Chen, Chiang, Chung, Hsiao in Hsia 2010).. Ena izmed raziskav, ki je proučevala dejavnike tveganja za nastanek glasovnih motenj in vpliv glasovnih težav na vsakdanje življenje posameznika, je proučevala dve skupini učiteljev – učitelje z glasovnimi težavami ter učitelje brez njih. Vključenih je bilo 245 učiteljev osnovnih, srednjih ter višjih šol iz Tajpeja. V omenjeni raziskavi se je kot

temeljni dejavnik tveganja pojavil glasen govor. Ob tem se je izkazalo, da glasovne težave vplivajo na spremembo ravni zadovoljstva pri delu – učitelji se čutijo komunikacijsko manj sposobne, zmanjšajo število telefonskih klicev, okrnijo socialne stike. Ob tem učitelji zaznavajo spremembo lastnega čustvenega stanja ter se hitreje razburijo (Chen idr. 2010).

Študije kažejo, da med 11 % in 89 % učiteljev poroča o raznolikih vokalnih simptomih, kot so disfonija, glasovna utrujenost, povečan fonacijski napor, vneto grlo, tiščanje ter suho grlo (Roy, Merrill, Thibeault, Parsa in drugi, 2004; Yiu, 2002, v Ryan idr. 2012).

Med slovenskimi pedagoškimi delavci je bila prevalenca glasovnih težav v letu 2002/2003 najmanj 66 % (Soklič in Hočevvar-Boltežar, 2004). Jeličić (2012) vidi vzrok za to v dejstvu, da določen del učiteljev nima zdravega vokalnega trakta oz. ima funkcionalne glasovne ali govorne motnje (Roy, Merill, Thibeault, Gray in Smith, 2004; Smith, Lemke, Taylor, Kirchner in Hoffman, 1998; Fritzell, 1996; Herrington-Hall, Lee, Stemple, Niemi in McHone, 1988; v Van Houtte idr. 2012).

Boltežar in Šereg Bahar (2014) sta izvedli meta-analizo raziskav na področju Slovenije, ki so vključevale vprašanja o pojavu glasovnih motenj in razlogih zanje. Omenjene raziskave so se poleg učiteljev osredotočale še na druge poklice, za katere je značilna velika glasovna obremenitev – zdravnike, prodajalce, duhovnike, medicinske sestre in logopede. Pokazalo se je, da je izmed vseh navedenih poklicev poklic učitelja tisti, ki prinaša največ težav z glasom.

4 SKRB ZA GLAS ALI GLASOVNA HIGIENA

Skrb za glas ali glasovna higiena predstavlja način obnašanja, ki je ugoden za glas, saj zmanjšuje glasovno obremenitev, hkrati pa pozitivno vpliva na celo telo (Hočevvar Boltežar 2010: 150)., Učitelji so kot profesionalni glasovni uporabniki vsakodnevno izpostavljeni večjim fonacijskim zahtevam, zato je poznavanje glasovne higiene ena izmed osnovnih predpostavk za glasovno zdravje in učinkovitost (Kovačić in Buđanovac 2000). Pri tem so pomembni dejavniki, ki pozitivno (zdrava prehrana, dobra psiho-fizična kondicija, reden ritem spanja idr.) in negativno (kajenje, govorjenje v hrupu idr.) vplivajo na glas (Kovačić in Buđanovac 2000).



V nadaljevanju v obliki tabele podajam temeljne napotke skrbi za zdrav glas (povzeto po Hočevar Boltežar 2010: 150–155).

Napotek	Obrazložitev	Praktični napotki
Uživaj dovolj tekočine	Dehidracija zmanjša količino sluzi na glasilkah, ki deluje kot obloga. Posledično nastaneta večje trenje med glasilkama pri nihanju ter večja mehanska obremenitev, kar lahko vodi do okvare glasilk.	Priporoča se: - 1,5–2 litra vode
Izogibaj se snovem, ki dražijo sluznico dihal	Dražeče snovi zadebelijo sluznico dihal, povečajo maso glasilk, upočasnijo frekvenco nihanja glasilk ter znižajo glas. Rezultat je hitrejša glasovna utrujenost.	Izogibati se je treba: - kajenju (aktivnemu in pasivnemu) - dražečim plinom, lakom, lepilom, agresivnim razkužilom, čistilom, dimu, kemikalijam - hišnemu prahu, lesnemu, papirnemu prahu, tekstilnim vlaknom, kovinskim opilkom - azbestnim vlaknom
Izboljšaj mikroklimatske pogoje v prostoru	Ustrezna temperatura ter kemijski in mehanski pogoji.	Priporoča se: - redno zračenje prostorov - primerna temperatura in vlažnost zraka.



Izboljšaj akustične pogoje v prostoru	Hrup vodi h glasnejšemu govoru in povečanemu napenjanju fonacijskih mišic.	Izogibati se je treba: - kričanju. Priporoča se: - izključitev naprav v ozadju (npr. radio, televizija) - bližina sogovorcu
Prilagodi glasovne obremenitve zmogljivostim	Vsak mora poznati lastne glasovne meje – govor brez utrudljivosti, neugodnih občutkov v predelu grla, vratu.	Treba je upoštevati zmožnost vokalnega aparata.
Ne zlorablaj svojega glasu	Opazne so izrazito napete mišice, ki sodelujejo pri tvorbi in oblikovanju glasu. Posledica so glasovna utrudljivost in bolečine v fonatornih mišicah.	Izogibati se je treba: - preglasnemu govoru - šepetu - oponašanju živali, motorjev - kričanju - pretiranemu petju in petju izven lastnega obsega.
Pri govoru, petju bodi obrnjen k poslušalstvu	To pripomore k zmanjšanju potrebe po glasnosti.	Izogibati se je treba hkratni razlagi in pisanju po tabli.
Pri govoru, petju stoj ali sedi vzravnano	Prostornina prsnega koša v tej legi je največja, najlažje se razširi, izboljša se tudi kontrola izdiha.	Priporoča se ustrezna drža telesa.



Ne govori prehitro, natančno oblikuj glasove	Če zaradi nerazumljenosti s strani poslušalcev večkrat ponovimo povedano, se poveča glasovna obremenitev.	Priporoča se: - počasen govor - precizno oblikovanje glasov
Pri govorjenju upoštevaj ločila ter ne govori predolgo	Nepretrgan govor povzroči pomanjkanje zraka za tvorbo glasu, zaradi česar pride do izrazitega napenjanja glasilk.	Priporoča se: - upoštevajte ločil pri govoru (premor)
Spremeni monolog v dialog	Vokalni trakt med poslušanjem počiva.	Slediti je treba učinkovitim tehnikam komuniciranja.
Glasovna obremenitev naj bo enakomerno porazdeljena preko dneva in tedna	Izdatna raba glasu vodi v glasovno obremenitev, ki se odraža v kakovosti glasu.	Obveznosti, pri katerih se zahteva velika stopnja glasovne rabe, si moramo organizirati na način, da glas ni preobremenjen.
Za vzbujanje pozornosti uporabljaj akustična pomagala, ne glasu. Pri delu na prostem vedno uporabljaj akustična pomagala.	Kričanje in vpitje povzročata fonotravmo.	Za pritegnitev pozornosti lahko: - zaploskamo; - uporabimo zvonček, piščalko idr.
Za dober dih je potrebna telesna aktivnost	Telesna aktivnost doprinese k povečanju pljučne zmogljivosti.	Priporoča se redna telesna aktivnost.
Hripavost zahteva glasovni počitek	Hripavost je znak, da je z vokalnim aparatom nekaj narobe.	Priporoča se krajši glasovni počitek.

Upoštevaj navodila za preprečitev gastroezofagealnega in laringofaringealnega refluksa	Z upoštevanjem navodil bomo pozitivno vplivali tudi na kvaliteto glasu.	Izogibati se je treba: - sladkih, mastnih, začinjenih jedi, kave, alkohola, čaja, orehov, paradižnika, čebule, gaziranih pijač, peperminta, česna - počitka in prepogibanja po jedi - tesnih oblačil Priporoča se: - večkratno dnevno prehranjevanje (manjši obroki) - 2–3 ure pred spanjem zgolj pitje vode - dvignjeno vzglavje ležišča
--	---	---

Tabela 1: Napotki za glasovno higieno (Hočevnar Boltežar 2010:150–155)

5 PRAKTIČNE VAJE ZA ZDRAV UČITELJSKI GLAS

Zdi se nam razumljivo, da profesionalni športniki pred treningom ali tekmo dobro ogrejejo svoja telesa, da se ne poškodujejo. Učitelji svoj glas vsakodnevno uporabljajo, pa vendar nanj prepogosto pozabljajo in ga jemljejo kot nekaj samoumevnega. Tako kot se športniki ogrejejo, bi morali tudi učitelji ogreti svoj govorni aparat že pred vstopom v razred. Na podlagi samoraziskovanja in učenja pevske tehnike smo oblikovali ukrepe, s katerimi si pomagamo na poti do zdravega glasu: pred, med in po poučevanju.



5.1 Ukrepi za zdrav glas učitelja pred poučevanjem

Ukrep za zdrav glas	Primeri
pitje tekočine (voda/čaj)	- od 1,5 l do 2 l dnevno
raztezne vaje celega telesa	- raztezanje z rokami nad glavo, stopimo na prste, - se priklonimo in z nosom dotaknemo kolen - raztezanje s stegnjenimi rokami v levo in desno stran - kroženje glave: predstavljajmo si, da imamo na konici nosu dolgo pero in z njim nežno rišemo kroge v levo in desno smer - raztezanje stranskih vratnih mišic: z dlanjo primemo levo stran glave in jo povlečemo v desno, ob tem iztegnemo levo roko; spremenimo smer - krožimo z boki, koleno, komolci
raztezne vaje govornega aparata	- močno iztegnemo jezik do brade in izrečemo glas "aaa" - "umivanje zob" – z jezikom krožimo po zobeh v eno in drugo smer (zraven mrmramo – mmmmmm) - s palcem in kazalcem se primemo za spodnji del čeljusti in ga potisnemo navzdol, pri tem široko odpremo oči - kazalca na vsaki strani potisnemo v luknji med ličnicami ter samo dihamo - z usti napravimo zvok brrrrr (nežno potujemo od višjih do nizkih tonov)
vaje za sproščanje telesa	- samomasaža vratu, zgornjega dela hrbta, obraza, prsnice, stranskih rebrnih delov



	- meditacija (opazovanje vdiha in izdiha) - miselno sproščanje delov telesa
dihalne vaje	- izdih na dolg in tanek "ssssssssss"
vaje za ogrevanje prepone	- oponašamo hitro dihanje psička, pri tem pomolimo jezik iz ust - ostro izgovarjamo glasove F S Š T
vaje za artikulacijo	- povezano izrekamo glasove IUJAVOA, pretiravamo v odpiranju ust
poslušanje in petje ob glasbi	- ob pesmi lahko mrmramo, pojemo na zloge (ma-ma) ali nežno pojemo; pri tem se ne naprezamo

Tabela 2: Ukrepi za zdrav glas učitelja pred poučevanjem

5.2 Ukrepi za zdrav glas učitelja med poučevanjem

Ukrep za zdrav glas	Primeri
pitje tekočine (voda/čaj)	- od 1,5 l do 2 l dnevno
zavestna pozornost na zven glasu in občutek v grlu pri govoru	- ob napetosti v zgornjem delu telesa in plitvem dihu se osredotočimo na sproščen dih (podaljšan izdih na "ssssssss")
v primeru hripavosti ali utrujenosti glasu prilagodimo poučevanje	- da se izognemo pretirani uporabi glasu, organiziramo samostojno/skupinsko delo, didaktične igre, dialog z učenci idr. - pri poučevanju uporabimo več gestike in mimike
uporaba primerne jakosti govorjenja, izogibanje povzdigovanju glasu in kričanju	- ko bi želeli povzdigniti glas, se zadržimo in uporabimo drugačno tehniko za pridobivanje pozornosti (zvonec, plosk, dogovorjena beseda za tišino idr.) ali se učencem približamo in tako zmanjšamo jakost govorjenja



izogibajmo se pohrkavanja	- namesto pohrkavanja nežno izrečemo glas "mmmmm", če ne pomaga, nežno zakašljajmo in popijmo tekočino, da navlažimo grlo
pred poučevanjem pesmi se z opevalnimi vajami opojemo skupaj z učenci	- skupaj z učenci naredimo vaje za podaljšan dihanje, vaje za prepono in kratke opevalne vaje

Tabela 3: Ukrepi za zdrav glas učitelja med poučevanjem

5.3 Ukrepi za zdrav glas učitelja po poučevanju

Ukrep za zdrav glas	Primeri
pitje tekočine (voda/čaj)	- od 1,5 l do 2 l dnevno
dihalne vaje	- izdih na dolg in tanek "ssssssssss"
počitek	- če smo utrujeni, počivamo - zagotovimo si dovolj spanja

Tabela 4: Ukrepi za zdrav glas učitelja po poučevanju

6 PRIMERI DOBRE PRAKSE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE V RAZREDU

Nenamerna raba glasu (npr. povzdigovanje glasu) za namen discipliniranja, zlasti učencev z vedenjskimi težavami, je za učiteljev glas škodljiva (Bele 2008). Pri zagotavljanju učinkovite komunikacije v razredu mora biti učitelj sposoben komunicirati z učenci, ne da bi pri tem škodoval svojemu glasu (Jonsdottir, 2003, v Bele 2008). Učitelj lahko enosmerno komunikacijo pri pouku zamenja z dialogom, verbalen način posredovanja informacij pa z neverbalnim. Pri tem postavi učence v aktivnejšo vlogo, tak pristop pa mu lahko pomaga ohranjati zdrav glas in preprečuje prekomerno ter neprimerno uporabo glasu. Spodaj navajamo nekaj primerov dobre prakse, ki so uporabne pri delu z učenci na razredni stopnji, prilagojene pa tudi za starejše učence.



6.1 Metoda ploskanja ritmičnega vzorca

Uporaba: za pridobitev pozornosti učencev, za umirjanje razpoloženja

Opis: Pričnemo ploskati po ritmu: pri mlajših učencih naj bo ritem preprost, pri starejših bolj zapleten. Učenci naj ob ritmu začutijo izziv za zmožnost posnemanja. Ko prične učitelj ploskati ritem, se mu nekaj učencev spontano pridruži. S pogledom jih lahko spodbudi, da vztrajajo, nato pozove še druge učence. Ko skoraj vsi učenci uspešno posnemajo ritmični vzorec, ga učitelj spremeni. Lahko doda trepljanje po nogah, tleskanje, korakanje ipd. Hitrost izvajanja lahko pospeši, proti koncu jo upočasni. Ker želi s to metodo učence umiriti in pridobiti njihovo pozornost, je ploskanje na koncu vedno tišje. Zaključí se lahko z neslišnim tapkanjem prstov.

Prednosti: S to metodo lahko učitelj na prijazen in spoštljiv način pridobi pozornost učencev ter umiri skupino.

6.2 Pesem kot spodbuda in izziv

Uporaba: za merjenje časa (pri pripravi na učno uro/pospravljanju/urejanju učilnice), za zabavno utrjevanje naučenih skladb

Opis: Učencem pred delom podamo navodila, katere učne pripomočke naj pripravijo/kaj naj pospravijo/uredijo. Povemo jim, da bomo skupaj začeli peti poznano pesem. Predstavimo jim izziv: ali zmorejo do končane pesmi sedeti na svojih mestih s pripravljenimi pripomočki. Pričnemo peti, učenci med petjem poskusijo čim hitreje pripraviti pripomočke oz. po navodilih pospraviti/urediti prostor.

Prednosti: Učenci na zabaven način utrjujejo petje pesmi, hkrati se igrajo igro z izzivom. Učitelju ta metoda pomaga pridobiti čas, namenjen učnemu delu, saj mlajši učenci večinoma niso večji hitrega pripravljanja. Učenci se ob njej zavedajo časovne omejitve. Učitelj se s tem načinom izogne povzdigovanju glasu in z glasnim priganjanjem učencev, naj pohitijo s pripravo.



6.3 Metoda "slap"

Uporaba: za pridobitev pozornosti učencev, za umirjanje razpoloženja

Opis: Učitelj z učenci sklene dogovor, da ne bo povzdigoval svojega glasu, ampak se bodo dogovorili za znak za tišino, ki bo pomenil podobno kot zvonec. Učitelj bo izrekel besedo »Slap!«, učenci pa bodo dvignili roke v vzročenje ter se ob njihovem spuščanju oglasili z glasom: »Šššššššš ...«

Prednosti: S to metodo lahko učitelj na zabaven način pridobi pozornost učencev ter umiri skupino brez povzdigovanja glasu.

7 ZAKLJUČEK

Kot pričajo raziskave, lahko veliko težav z glasom že v osnovi preprečimo, če smo seznanjeni z osnovami skrbi za glas. Programi preventivne glasovne oskrbe ter kratkotrajni tečaji so namreč pokazali pozitivne rezultate (Duffy in Hazlett, 2004; Lehto, Rantala, Vilkman, Alku, Bäckström, 2003; v Smolander in Huttunen 2006). Verjamemo, da se bodo učitelji v prihodnosti vedno bolj zavedali pomena svojega glasu in mu tako posvečali ustrezno skrb, s tem pa poskrbeli tudi za svoje psihično zdravje in zadovoljstvo pri poslanstvu učiteljevanja.

Literatura

Chen, SH, Chiang, SC, Chung, YM, Hsiao, LC in Hsia TY., 2010: *Risk Factors and Effects of Voice Problems for Teachers. Journal of Voice* 24/2. 183–192.

Gajšek, Marija, 2007: *Glasovne motnje pri predšolskih otrocih in njihovih vzgojiteljih. Diplomsko delo.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, smer surdo-logo.

Gluvajić, D., Bilban, M. in Hočevvar-Boltežar, I., 2012: *Ali je glasovna motnja lahko tudi poklicna bolezen? Zdravniški vestnik: glasilo Slovenskega zdravniškega društva* 81/11. 791–800.

Hočevvar Boltežar, Irena, 2010: *Fiziologija in patologija glasu ter izbrana poglavja iz patologije govora.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Hočevvar Boltežar, Irena, 2020: *Patologija glasu ter izbrana poglavja iz patologije govora.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jeličić, M., 2012: *Poznavanje glasovne higiene pri logopedih v Sloveniji. Defectologica slovenica* 21/2. 61–72.

Kambič, Vinko, 1984: *Otorinolaringologija.* Ljubljana: Mladinska knjiga.



Kambič, V., Fishinger, J., Gale, N., Radšel, Z. in Žargi, M., 1986: *Hripavost*. Ljubljana: Lek.

Zidar Gale, Tatjana (ur.), 2002: *Učitelj – govornik in moderator pouka: kako do kakovostnejšega poučevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kovačić, G. in Buđanovac, A., 2000: *Vokalna higijena: Koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci? Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 36/1. 37–61.

Novak, C., Jarc, A., in Hočevnar Boltežar, I., 2003: *Stres in hripavost pri učiteljih. V Logopedija za vsa življenjska obdobja: 1. Slovenski kongres logopedov z mednarodno udeležbo*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne. 167–170.

Roy, N., Merrill, R.M., Thibeault, S., Parsa, R. A., Gray, S. D., in Smith, E. M., 2004: *Prevalence of Voice Disorders in Teachers and the General Population. Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47/2. 281–293.

Ryan, S., Rotunda, R., Song, C. in Maina, M., 2012: *The Prevalence and Impact of Voice Problems Among Physical Education Teachers. Physical Educator* 69/3. 308–322.

Smolander, S. in Huttunen, K., 2006: *Voice problems experienced by Finnish comprehensive school teachers and realization of occupational health care. Logopedics Phoniatrics Vocology* 31/4. 166–171.

Soklič T. in Hočevnar-Boltežar, I., 2004: *Glasovne motnje med pedagoškimi delavci v Sloveniji: prevalenca in nekateri dejavniki tveganja. Zdravniški vestnik: glasilo Slovenskega zdravniškega društva* 73/6. 493–497.

Šereg Bahar M, Soklič Košak T, Hočevnar Boltežar I., 2012: *Voice problems among Slovenian physicians compared to the teachers: Prevalence and risk factors. Zdravniški vestnik: glasilo Slovenskega zdravniškega društva* 81. 626-633.

Van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F., in Van Lierde, K., 2012: *Voice disorders in teachers: Occupational risk factors and psycho-emotional factors. Logopedics phoniatrics Vocology* 37/3. 107–116.

eDoctorOnline.com <<http://www.edoctoronline.com/medicalatlas.asp?c=4&m=1&p=2&cid=1053&s>> (Dostop 10.12.2021.)



AKTIVNO POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA

AN ENGAGED STUDENT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Blanka Tomšič Premrl

OŠ Riharda Jakopiča, Ljubljana, blanka.tomsic@guest.arnes.si

Izvleček

Biti enojezičen je stvar preteklosti. V času svojega osnovnošolskega izobraževanja učenec spoznava tuji jezik skozi vse štiri jezikovne zmožnosti, ki mu omogočajo izražanje v tujem jeziku. Ljudje si zapomnimo kar 70 odstotkov tega, kar sami vidimo, slišimo in rečemo in kar 90 odstotkov tega, kar sami počnemo. Če učenec jezika aktivno ne uporablja, pa četudi v umetnem okolju učilnice, jezika ne bo v dovolj dobri meri usvojil. Učbeniki nam sicer ponudijo nekaj možnosti, kako aktivno izpeljati pouk, vendar hitro zanemarimo dejavnosti, ki nam vzamejo preveč časa. Pa vendar, ko so učenci aktivno vključeni v pouk in dejavnosti, ki jih učitelj pripravi, je zadovoljstvo obojestransko. Učenec dobi priložnost, da izkaže svoje pridobljeno znanje, učitelju pa je to motivacija za nadaljnje delo.

Ključne besede: branje, poslušanje, govor, pisanje, komunikacijske dejavnosti

Abstract

Being monolingual is a thing of the past. In his primary and secondary education, a student learns a foreign language by practicing the four language skills that enable him to communicate in a foreign language. People remember as much as 70 per cent of everything we see, hear and say, and 90 per cent of what we do. Unless a student actively practices a foreign language, even if in an artificially set environment as a classroom is, he will not become a proficient user. Different student books offer a variety of ideas on how to carry out lessons where the students are fully-engaged. However, they are too time-consuming. Nevertheless, when the students are fully engaged in activities prepared by the teacher, the satisfaction is both sided. A student gets the opportunity to show his knowledge which is further motivation for the teacher to continue his work.

Key words: reading, listening, speaking, writing, communication activities

1 POMEN UČENJA TUJIH JEZIKOV

Če govoriš tuj jezik, imaš eno okno več, skozi katerega lahko opazuješ svet, pravi kitajski pregovor. Na svetu govorimo najmanj 6.000 jezikov. S poznavanjem vsaj enega tujega jezika pridobimo dostop do informacij, ki bi nam bile v nasprotnem primeru nedostopne. Znanje



tujih jezikov nam omogoča, da se spoznavamo in komuniciramo z drugimi ljudmi. Širimo svoje obzorje in spoznavamo nove kulture. Cenimo umetnost, religijo, običaje, zgodovino naroda, katerega jezik govorimo. Danes enojezičnost ni več norma v odprtih družbenih okoljih, saj kažejo rezultati znanstvenih raziskav na številne prednosti govorcev več jezikov pred govorci enega jezika. Prednosti se kažejo na področju delovanja možganov, za večjezične uporabnike je namreč značilna drugačna struktura možganov kot za enojezične. Govorci več jezikov imajo boljše razvito divergentno mišljenje, metajezikovne zmožnosti in se v kompleksnih okoliščinah bolj uspešno osredinjajo na izbrano nalogo ter kasneje razvijejo demenco. Prav tako se kažejo pomembne prednosti tudi na osebnem kot na profesionalnem področju, saj so ljudje, ki delujejo v več jezikih, bolj odprti za druge in drugačne, so bolj zaposljivi, imajo povečane možnosti stika z avtentičnimi viri itn. (Pevce Semec 2013: 4)

Kaj pa z znanjem tujega jezika pridobi otrok, ki mu pri svojih letih, ni mar za zgoraj naštetе koristi raznojezičnosti? Predvsem se otrok začne zavedati, da živi v svetu, kjer soobstajajo številni jeziki, ki nam omogočajo komunikacijo. Ko se otrok uči sporazumevati v tujem jeziku, ni mišljeno, da se nauči sporazumevati tako, da kot papagaj ponavlja pozdrave, postavlja stereotipna vprašanja in ponuja odgovore v zelo zaprti komunikaciji, ki ne vodi nikamor. Pomembno je, da zna uporabljati tuji jezik, ki mu v različnih situacijah omogoča sporazumevanje, primerljivo z materinščino (Vanthier 2009: 44). Otrok postane dovzeten za razlike med materinščino in tujim jezikom, ki se ga uči. V procesu učenja spoznava, da nekaterih razlik med jeziki ni mogoče kategorizirati na slabše in boljše. Uči se razumeti drugače govoreče ljudi, ki so mu podobni, pa jih poznavanje jezika, način življenja, razmišljanje naredi drugačne. Spodbujanje otroka v odprto in strpno državljanstvo je izmed eden glavnih ciljev zgodnjega poučevanja tujih jezikov (Vanthier 2009: 43).

2 RAZVOJNE POSEBNOSTI OTROK

Poučevanje in učenje tujega jezika je dolgotrajen proces, pri katerem je nujno upoštevati tudi razvojne posebnosti otrok od njihovega vstopa v osnovno šolo do trenutka, ko jo zapustijo.

Vstop v osnovno šolo je pomemben trenutek v življenju vsakega otroka in njegovih staršev. Pred vstopom v šolo je otrok razvil že številne spretnosti, med drugim se odlično sporazumeva v svoji materinščini. Burke ocenjuje, da ob predpostavki, da je otrok v svojem otroštvu materinščini izpostavljen vsaj 5 ur na dan, to znese 91 000 ur v prvih petih letih njegovega življenja (Vanthier 2009: 39). Učinkovito usvajanje tujega jezika je v primerjavi z

usvajanjem maternega/prvega jezika zgoščeno in časovno omejeno, zato je pogosta in intenzivna izpostavljenost tujemu jeziku ključnega pomena (Pevec Semec 2013: 5). Številni lingvisti so meje za poučevanje prvega tujega jezika postavili precej nizko v primerjavi z začetki učenja tujega jezika v času moje mladosti. Vzporednice so iskali v usvajanju materinščine in ugotovili, da so otrokovi možgani še posebej občutljivi na sprejemanje in učenje tujega jezika. Jezik sprejemajo veliko bolj spontano kot kasneje, od 9. leta starosti naprej, ko postaja njihovo sprejemanje jezika veliko bolj analitično in ne več tako naravno kot do tedaj. Otroci premorejo veliko radovednosti in želje po sporazumevanju. Veliko bolj kot kasneje so sposobni posnemati glasove in intonacijo tujega jezika. V obdobju od 2. do 6. oz. 7. leta starosti je otrok sposoben razmišljati na simbolni ravni, predstaviti stvari z besedami ali simboli. V njem se razvija sposobnost posnemanja, prikazovanja in ubesedovanja izmišljenih dejanj. /.../ Otrok spreminja, izumlja (Vanthier 2009: 18). Počasi pridobiva občutek za čas. Spozna, da ne obstajata le tukaj in zdaj, ampak tudi prej in potem, četudi ju ni še povsem sposoben ubesediti. Dejanja je sposoben dojemati egocentrično, le s svojega stališča (Piaget v Vanthier 2009: 18). Razmišlja še precej konkretno. Kasneje z vsemi izkušnjami, ki si jih je pridobil, že napreduje iz konkretnega v figurativno predstavljanje dogodkov. Obdobje od 6. oz. 7. leta pa tja do 11. ali 12. Piaget poimenuje kot stopnja konkretno logičnega mišljenja. Otrok je sposoben predvideti dogodke, ki se ne dogajajo izključno njemu, odpira se zunanjemu svetu in zanj izkazuje interes. Počasi je sposoben tudi abstraktnega mišljenja. Vedno bolj je sposoben sprejemati mnenja drugih in sodelovanja z drugimi. Z 11. ali 12. letom pa otrok vstopi v obdobje, ki ga Piaget poimenuje kot stopnja formalno logičnega mišljenja. Otrok je na tej stopnji sposoben sklepati na podlagi hipotez oz. s splošnega na posamezno ter vzpostaviti abstraktne odnose (Piaget v Vanthier 2009: 19). Njegovo abstraktno mišljenje se razvije v trenutku, ko zapušča osnovno šolo. Ob koncu te stopnje je najstnik sposoben razmišljati kot odrasel človek.

Pri poučevanju prvega tujega jezika, ki se kot neobvezni izbirni predmet lahko za marsikaterega otroka začne v prvem razredu, je tako kot tudi kasneje v višjih razredih pomembno upoštevati razvojne zmožnosti in predznanje učencev. V prvem triletju so cilji učenja prvega tujega jezika senzibilizacija za jezike, razvijanje učenčevih sprejemniških, tvorbnih in interaktivnih spretnosti/zmožnosti; poudarjen razvoj motivacije za usvajanje tujih jezikov; oblikovanje posameznikove raznojezičnosti in družbene večjezičnosti ter dvig jezikovne zavesti v ožjem pomenu (npr. v družini, v razredu) in v širšem pomenu (npr. dvojezično področje) (Pevec Semec 2013: 7). V drugem in tretjem triletju pa je osrednji cilj



učenja prvega tujega jezika doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, tj. usposobiti učenca za vsebinsko in okoliščinam ustrezno govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje v tem jeziku, kar mu bo omogočilo vključevanje v vsakdanje življenje in kulturo govorcev tega jezika (Lesničar 2016: 7).

Učenje drugega tujega jezika je nekoliko zamaknjeno, prične se z neobveznimi izbirnimi predmeti v četrtem razredu, ko učenec ravno prehaja iz prej omenjenega spontanega sprejemanja tujega jezika v analitičnega. Prav tako poleg znanja materinščine že spoznava prvi tuji jezik in je sposoben vsaj osnovnih primerjav med vsemi tremi jeziki. Ta sposobnost celo nekoliko olajša poučevanje drugega tujega jezika, saj učenci že lahko iščejo vzporednice med jeziki. Pri pouku angleščine in francoščine, ki sta že tako tesno prepletena jezika, je z mojega stališča učitelja, to zelo dobrodošlo. Učenci v času usvajanja prvega tujega jezika že v veliki meri usvojijo tudi strategije za učenje drugega tujega jezika in uspešno usvojijo tudi tega.

3 ŠTIRI JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI: GOVOR, POSLUŠANJE, BRANJE, PISANJE

Poučevanje tujega jezika pri otrocih je pedagoški pristop, ki tako kot vsa ostala stremi k osebnemu razvoju učenca. Kot tako ne sme biti ne zamenjava, kaj šele okrnitev splošnega izobraževalnega programa (Vanthier 2009: 43). Upoštevati pa mora razvojne posebnosti otrok. Pri poučevanju tujega jezika razvijajo štiri glavne jezikovne zmožnosti, ki se v osnovnošolskem izobraževanju prekrivajo.

Štiri jezikovne zmožnosti so govor, poslušanje, branje in pisanje. Govor in pisanje sta opredeljena kot tvorba oz. produktivna zmožnost, poslušanje in branje pa kot sprejemniška oz. receptivna jezikovna zmožnost. V tem poglavju bom osvetlila vse štiri zmožnosti in pokazala, kako se med seboj prepletajo.

Vse štiri jezikovne zmožnosti so pri poučevanju in učenju tujega jezika potrebne in koristne. Učencu nudijo podporo pri sporazumevanju, priložnost za ustvarjanje, vsebino, znotraj katere uporabljajo jezik za izmenjavo resničnih informacij, so dokaz njihove lastne sporazumevalne sposobnosti in nenazadnje gradijo njihovo samozavest pri rabi jezika (Manaj Sadiku 2015: 30).

Poslušanje je prvi stik tako z materinščino kot s tujim jezikom. Otrok prepozna intonacijo govorjenega, glasove in se nauči ustrezno odzvati. Sprva neverbalno, kasneje verbalno. Če

pogledam v razred prvošolcev, je situacija zelo podobna. Ob vizualni podpori, neverbalni komunikaciji učitelja, učenci sklepajo o pomenu slišane. Nekateri hitreje dojamejo in razumejo povedano, spet drugi potrebujejo nekaj več časa. Torej, ko govorimo o poslušanju, ne govorimo le o glasovih, ki jih slišimo, ampak tudi o razumevanju slišane. Poslušanje je zagotovo najbolj razširjena oblika komunikacije v vsakodnevem sporazumevanju (Sharma 2020: 34). Dober poslušalec slišano povezuje z lastnimi izkušnjami in skupaj z govorcem deli odgovornost pri poteku komunikacije. Učenec se uči bolje, ko se nauči dobro poslušati (Manaj Sadiku 2015: 31). Učenci v prvi triadi s poslušanjem dosegajo naslednje cilje: razvijajo zvočno občutljivost in prepoznavajo ter preizkušajo značilnosti jezika (ritem, intonacija, izgovarjava); usvajajo spretnosti slušnega in vidnega razločevanja (poslušanje z gledanjem); razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja (pozorno poslušanje, razumevanje navodil, jezik razreda, razumevanje glavnih idej itn.); razumejo pogosto rabljeno besedišče v skladu s predlaganimi vsebinami; razumejo pogosto rabljene jezikovne strukture in sporazumevalne funkcije (pozdravi ipd.); se nebesedno in besedno odzivajo; spoznavajo in razumejo osnovna razmerja med glasovi in črkami in razlikujejo med izgovorom in zapisom (poslušanje z gledanjem); razumejo najosnovnejše jezikovne označevalce družbenih razmerij (pozdravi, naslavljanja, zahvala, opravičilo) s poudarkom na jezikovnih in kulturnih posebnostih; spoznavajo osnovne lastnosti krajših in preprostih govornih besedil; spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (npr. pesmi, izštevanka, pravljice, opisi dogajanj, procesi, navodila) in razvijajo medkulturne in večjezikovne zmožnosti/spretnosti (Pevec Semec 2013: 8). V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci nadaljujejo z razvijanjem strategij poslušanja in slušnega razumevanja ter sporazumevalnih strategij (npr. prepoznavanje glavnih misli besedil, iskanje določenih podatkov itd.), v tretjem pa razvijajo in nadgrajujejo širši nabor strategij poslušanja ter učnih in sporazumevalnih strategij (npr. prepoznavanje dejstev in mnenj oz. stališč) (Lesničar 2016: 12, 13).

Govor je že bolj specifična jezikovna zmožnost, saj učenec že tvori lastne povedi in po spominu išče besede in besedne zveze, ki bi bile ustrezne pri komunikaciji. Govor je veliko kompleksnejša zmožnost, kot se sprva zdi in zahteva več truda, kot je le izgovorjava nekega izraza (Sharma 2020: 34). Pri pouku prvega tujega jezika govor sovпада s ponavljanjem pogosto slišanih besednih zvez, z recitiranjem vlog ali pesmi, s petjem. Učenci pri govornem sporazumevanju uporabljajo preproste fraze in se preizkušajo v izgovorjavi in intonaciji v tujem jeziku. V drugi triadi nadaljujejo z usposabljanjem za osnovno govorno

sporazumevanje in sporočanje v ciljnem jeziku: tvorijo medosebne dialoge, kratka govorna besedila (pripovedujejo, povzamejo besedilo, izražajo svoje misli ipd.), kratko sporočajo (npr. naštejejo seznam) in se odzovejo na slišano oziroma prebrano, govorijo ali pojejo primerna izvorna besedila v tujem jeziku; razvijajo osnovne učne strategije, primerne starosti in jezikovnemu znanju; razvijajo in uporabljajo najosnovnejše sporazumevalne strategije (Lesničar 2016: 16). V tretji triadi znanje nadgradijo. Usposobijo se za pomensko in situacijsko ustrezno, tudi zahtevnejše govorno sporazumevanje: govorno se sporazumevajo medosebno in z uporabo tehnologije (oz. posnemajo te dejavnosti); govorno sporočajo, opisujejo, predstavljajo stvari, izdelke, osebe, ideje, stališča, mnenja in perspektive ter jih podkrepijo z argumenti; načrtujejo, vadijo in izboljšujejo svoje govorne dejavnosti, razvijajo in uporabljajo temeljne učne strategije; spoznavajo in v komunikaciji uporabljajo temeljne sporazumevalne strategije (Lesničar 2016: 17). Pri govoru upoštevajo tudi kompleksnejše jezikovne strukture. Njihov govor je slovnično bolj ustrezen.

Med sprejemniške jezikovne zmožnosti prištevamo tudi branje. V prvi triadi se razvija počasi, vzporedno z učenčevim napredkom pri branju v materinščini oz. z manjšo zakasnitvijo. Učenec se pri pouku sreča s kratkimi prilagojenimi besedili, kjer se s pomočjo učitelja uri v prepoznavanju zapisanega. Konec drugega in pa tretji razred sta obdobji, ko se učenec z branjem sreča tudi pri tujem jeziku. V drugi triadi pa učenci na podlagi veščin, razvitih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, še razvijajo osnovne bralne veščine (natančnost branja – dekodiranje) in preproste bralne učne strategije (predvsem razumevanje in delno interpretacijo), svoj odnos/stališče do branja in interes za branje (Lesničar 2016: 14). V tretjem obdobju učenci še razvijajo nedosežene cilje iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ti pa se tudi nadgrajujejo in širijo, tako da učenci ob branju raznovrstnih, preprostejših in kompleksnejših besedil utrjujejo rabo preprostih bralnih strategij in razvijajo kompleksne bralne in učne strategije (predvsem razumevanje, interpretacijo idej in podatkov v besedilih, sklepanje in tudi vrednotenje); svoje ugotovitve se učijo podpreti z dokazi iz besedila in povezanih nebesedilnih virov (npr. slik); se ozaveščajo o možnostih in pomenih različnih razumevanj in interpretacij besedil in bralčevih vplivih na razumevanje in interpretacije; prepoznavajo nekatere lastnosti (odlike in pomanjkljivosti) izbranih pisnih besedil in tako razvijajo svoje spretnosti pisnega sporočanja/sporazumevanja; ohranjajo in krepijo interes in motivacijo za branje (Lesničar 2016: 15).

Pisanje, jezikovna zmožnost, ki je po mojem mnenju izmed štirih najbolj kompleksna. Odzivati se na brano, slišano s pisanjem sporočila. Poleg priklica ustreznih besed je potrebno

poznati še njihov zapis in jezikovni register, formalno proti neformalnemu. Slednji je pomemben tudi pri govoru. V prvi triadi učenci prepisujejo krajše besede in dopolnjujejo znana besedila z danimi besedami. Časovno so aktivnosti pisanja vezane na drugi in tretji razred. Postopoma spoznavajo razlike med zapisom v materinščini in tujim jezikom. Učenci v drugi triadi tvorijo kratka stvarna in domišljajska pisna besedila o njim najbližjih temah (npr. dom, hrana, dogodki itn.); razvijajo temeljne strategije tvorjenja pisnega besedila, npr. pisanje osnutka, pisanje čistopisa, preverjanje besedila na vsebinski, besedilni, jezikovni in pravopisni ravni, in se ozaveščajo o napakah kot delu učnega procesa (Lesničar 2016: 18). V tretjem obdobju učenci še razvijajo nedosežene cilje iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ti pa se tudi nadgrajujejo in širijo: učenci se usposobijo za zahtevnejše pisno sporočanje in sporazumevanje, tvorijo krajša in daljša ter nekoliko kompleksnejša informativna, stvarna, domišljajska in vplivajska pisna besedila o njim znanih in bližnjih temah in idejah ter se z njimi sporazumevajo (dopisi, elektronska sporočila, pisma, forumi itn.); usvojijo in uporabljajo postopke procesnega pisanja (načrtovanje pisanja, pisanje v fazah, urejanje besedil, samovrednotenje in korekcija ter druge strategije tvorjenja pisnega besedila (Lesničar 2016: 19).

Vse štiri jezikovne zmožnosti, ki se jih pri pouku tujega jezika razvija zlagoma, pripeljejo do tega, kar sem omenila na začetku članka, učenec se lahko v tujem jeziku odziva na podoben način kot v materinščini. Poslušanje se tesno prepleta z govorjenjem, saj komunikacija poteka vsaj dvojestransko. Z branjem učenec širi besedni zaklad, svoje obzorje, spoznava kulturo naravnih govorcev. Vse to lahko s pridom uporabi pri pisnem sporočanju, ki je sprva nekoliko kompleksnejši pristop, saj se mora učenec nanj pripraviti. Urediti mora svoje misli, napisati osnutek, nato še sporočilo in ga ustrezno pregledati. Pisanje ni samo vizualni prikaz govorjenih besed, ampak postopek, preko katerega učenec predstavi svoj miselni proces na organiziran način (Sharma 2020: 35).

4 NEKAJ PRIMEROV IZ PRAKSE

Pri poučevanju in učenju tujega jezika je potrebno glede na zrelost učencev vključevati vse štiri jezikovne zmožnosti. Žal pa se v množici snovi, ki jo je letno potrebno predelati prehitro, raje ukvarjamo s sprejemniškimi zmožnostmi kot tvorbnimi. Govor in pisanje sta časovno zelo potratna in od učitelja zahtevata več priprave. Učenca pa postavita v položaj, ko mora sam prevzeti odgovornost za sprejemanje in utrjevanje znanja. Učenje je celosten pristop, včasih vanj vključimo več čutil. Pri mlajših učencih nismo tako vezani na učni program in ga



zlahka prilagodimo ter vanj vključimo učne poti v spomin, ki vodijo prek gledanja, poslušanja, tipanja, okušanja in vonjanja (Kolb 2005: 17). Pri učencih v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa smo v večji časovni stiski in v pouk redkeje vključujemo tvorbnostne jezikovne zmožnosti. Učbeniki nam ponujajo številne možnosti, zato jih je sem pa tja vredno prilagoditi učencem in jim nadeti novo preobleko.

Pri predstavljenih dejavnostih ni pričakovati, da bi vsa komunikacija tekla v tujem jeziku. Nič zato, osredotočiti se velja na rezultat, ki ga učenci predstavijo v tujem jeziku. Z več vaje, bo tudi komunikacija v tujem jeziku lažje stekla.

Pouk neobveznega predmeta tuji jezik je veliko bolj sproščen, saj je učencev v skupini manj in tisti, ki se odločajo za pouk francoščine, posedujejo dobro mero motivacije za učenje. Učenci, ki se odločijo za učenje francoščine, poznajo le nekaj besed in jeziku niso izpostavljeni v takšni meri, kot so v vsakdanjem življenju izpostavljeni angleščini. Zato pri pouku gradimo na besedišču, besednih frazah, ki se v komunikaciji pogosto pojavljajo, vodenih pogovorih, za katere upam, da bodo nekoč prešli v spontane pogovore, dotaknemo pa se tudi branja in pisanja. Sama stremim k temu, da učenci od četrtega do šestega razreda, ki so v predmet vključeni, snov, ki jo predelamo pri pouku, utrjujemo pri pouku. Pri pouku zato učenci večkrat pripravijo lastne učne pripomočke, ki jih uporabljamo tako pri pouku kot učenju doma. Tema, ki je učencem vedno zanimiva, je živalski svet. Pri uri francoščine smo v ta namen izdelali učni pripomoček – kocko. Učenci so dobili kopijo mreže kocke, na katero so narisali sličice živali. Kocke so sestavili in v igri s sošolcem utrjevali predelano besedišče. Ker je skupina majhna, so se lahko pomerili v znanju prav z vsakim sošolcem. Na podoben način smo izdelali učni pripomoček za utrjevanje besedišča o človeškem telesu. Učence sem razdelila v skupine. Vsaka skupina je pripravila plakat, na katerega je narisala človeško telo. Iz posameznih delov telesa so potegnili puščice in na njihovem koncu narisali prazne pravokotnike. Iz drugega lista papirja so izrezali pravokotnike, na katere so zapisali dele telesa. Igrali so se tako, da so besede postavljali na ustrezen prazen prostor na plakatu. Pri obeh dejavnostih so učenci poleg branja vadili tudi pisanje in govor, četudi so bile jezikovne zmožnosti okrnjene na nivo besed.

Vedno hvaležna in tudi zelo uporabna tema pri pouku tujega jezika je usmerjanje sogovorca po mestu. Za utrjevanje predlogov in poimenovanje stavb so učenci prejeli liste, na katerih so bila v francoščini zapisana imena stavb. Učenci so morali pozorno poslušati učiteljico in se pravilno postaviti glede na položaj preostalih "stavb". Igro smo nadgradili tako, da so učenci



prevzeli učiteljevo vlogo in sami usmerjali svoje sošolce. Na primer, šola je nasproti hotela. Učenca, ki nosita napisa šola in hotel, se morata postaviti tako, da sta si nasproti. Veliko smeha in zabave pa je pri dejavnosti, ko po navideznem mestu, ki ga ustvarimo v učilnici ali na šolskem igrišču, učenci vodijo sošolca z zavezanimi očmi do stavbe, po kateri sprašuje. Učenci pri dejavnosti uporabljajo tako jezikovni zmožnosti govora kot poslušanja ter branja, saj morajo prebrati napise stavb, ki jih nosijo njihovi sošolci.

Primer pogovora

A: Excusez-moi. Où est la gare, s'il vous plaît?

B: Allez tout droit, prenez la première rue à gauche. La gare est à côté du restaurant.

Preizkusili so se tudi v peki. Učenci so bili soočeni s poenostavljenim receptom za jagodno pito. Poznali so besedišče vezano na hrano, ne pa tudi glagolov, ki opisujejo dejanja pri kuhi. Svoje besedišče so z mojo pomočjo nadgradili. Dogovorili smo se, katero sestavino vsak od učencev prinese in se v prihodnjih dveh urah lotili peke. Učenci so usvojeno besedišče utrjevali skozi izkušnjo kuhanja. Poleg bralnega razumevanja so uporabljali tudi jezikovno zmožnost govora in poslušanja, ki sta neizogibno povezana.

Pouk prvega tujega jezika močno zaznamuje večje število učencev in večja dinamika v razredu. Kljub temu je vredno izpeljati aktivnosti, pri katerih morajo učenci utrjevati katero od tvorbnih jezikovnih zmožnosti.

V prvi enoti učbenika *My Sails 2* se učenci učijo opisati osebo. Spoznajo ogromno besedišča, vezanega na opisovanje izgleda osebe. Igra *Who am I?* se lahko igra s celotnim razredom ali pa se učence razdeli v skupine. Igro najprej igramo frontalno s pomočjo projekcije na tabli. Učenci vidijo več njim znanih domišljjskih junakov iz sveta filma, literature ali računalniških iger. S pomočjo *yes* in *no* vprašanj morajo ugotoviti, katerega junaka ima v mislih učitelj. Nato člani skupine prejmejo deset sličic oseb, ki so bile predhodno predstavljene na projekciji. Sličic si ne smejo prej ogledati, ampak jih s hrbtno stranjo postavijo na mizo. Izberejo učenca, ki bo o osebi ugibal. Na hrbet mu pripnejo sličico, ki si jo nato dobro ogledajo. Učenec mora s pomočjo vprašanj ugotoviti, katera oseba je na sličici, ki jo ima pripeto na hrbtu, sošolci pri tem lahko odgovarjajo le pritrdilno ali nikalno. Primer: – Have I got curly brown hair? – Yes, you have. Učenci se urijo v jezikovni zmožnosti govora.



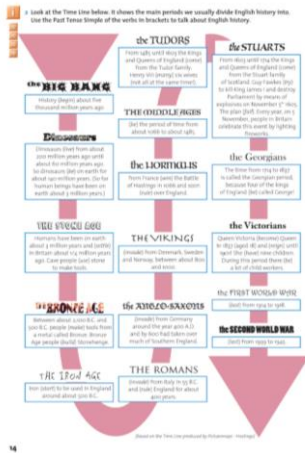
V učbeniku Touchstone 8 šolsko leto začnemo z meni neljubo temo, nakupovanje. Vedno se sprašujem, kaj bi o nakupovanju sploh še lahko povedali. Učenci zelo razširijo svoje besedišče s poznavanjem poimenovanj za trgovine, nakupovalne artikle, količinske izraze. Delo v dvojicah in skupini se vrti okoli pogovorov o njihovih najljubših trgovinah (opisujejo ne samo, kaj tam kupijo, ampak tudi kako je trgovina urejena, kakšen je vonj v trgovini itn.), nakupovalnih izkušnjah, zaigranih pogovorih v trgovini. Tokrat sem v nabor aktivnosti dodala naslednjo. Učence sem razdelila v skupine. Vsaka skupina je prejela nakupovalni seznam. Na podlagi seznama so si morali zamisliti, kdo je oseba, ki nakupuje in za kaj nakupljene sestavine potrebuje. Svoje ideje so morali zapisati in oblikovati smiselni pisni sestavek, ki so

Primer: <u>Shopping list:</u> - 1 pint of milk - 1 packet of butter - 1 packet of sugar - 1 sachet of dry yeast - 30 eggs - chocolate bunnies - chocolate eggs	Primer zapisa: Linda is an aged lady. She is doing her Easter shopping. She is going to bake some Easter pastry, perhaps some hot cross buns. Her grandchildren are coming for a visit and they are going to decorate the Easter eggs. They are going to play egg hunt in the garden so she has to buy some chocolate bunnies and eggs.
--	---

ga predstavili tudi ostalim sošolcem.

Poleg urjenja v branju, govorjenju so se učenci urili tudi v pisanju.

V devetem razredu pri poučevanju angleščine na naši šoli uporabljamo učbenik Touchstone 9. V prvi enoti učenci spoznavajo nekatere zgodovinske dogodke v ZDA in Veliki Britaniji in utrjujejo slovnične čase, ki so jih v letih osnovnega šolanja spoznali in uporabljali. Učenci so najprej dopolnili časovni pregled obdobj britanske zgodovine z vstavljanje danih glagolov v pretekliku. Urili so se v branju.



Slika 1

Po pregledu sem učence razdelila v skupine. Vsaka skupina je prejela sliko, ki je predstavljala delček britanske zgodovine z nekaj osnovnimi podatki. Dovoljena je bila raba mobilnikov. Učenci so s pomočjo spleta poiskali dodatne informacije o danem obdobju. Podatke so uredili v pisni sestavek in ga predstavili svojim sošolcem. Urili so se v branju, govoru, poslušanju in pisanju.



Slika 2

Primer:

Skupina je prejela sliko viktorijanskih gospa in naslednje podatke:

- Victorian era: 1837–1901
- reign of Queen Victoria
- Britain prospered
- women's rights were limited.



Na podlagi danih informacij so učenci poiskali podatke na medmrežju, v kratkem pisnem sestavku predstavili viktorijansko žensko in njene pravice.

Dejavnosti, ki terjajo veliko časa, pa je trud navsezadnje poplačan, ko kot učitelj vidiš, da so semena, ki smo jih posejali pred leti obrodila. Učenci znajo presenetiti s svojo ustvarjalnostjo in iznajdljivostjo, predvsem pa so večji novih tehnologij, ki jim tudi na področju jezika prinašajo številne priložnosti v izpopolnjevanju tujega jezika.

Ljudje si zapomnimo 10 odstotkov tega, kar preberemo, 20 odstotkov tega, kar slišimo, 30 odstotkov tega, kar vidimo in 70 odstotkov tega, kar vidimo in slišimo in kar sami rečemo ter 90 odstotkov tega, kar sami počnemo (Kolb 2005: 17).

5 ZAKLJUČEK

V članku sem predstavila štiri jezikovne zmožnosti in učenčeve razvojne sposobnosti, ki jih učitelj pri poučevanju tujega jezika upošteva. Iz marsikatero dolgočasne aktivnosti, ki se nam ponuja v učbenikih, pa z nekaj truda pripravimo učno uro, pri kateri bo učenec dejaven in na ta način postajal vse boljši v komunikaciji v tujem jeziku. Učenčev uspeh je tudi učiteljeva motivacija za nadaljnje delo.

Literatura

Lesničar, Barbara (ur.): 2016: *Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana. El. knjiga. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo.

Kolb, Klaus: 2005: *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Prev. Katja Berden.

Pevce Semec, Katica (ur.): 2013: *Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: El. knjiga: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vanthier, Hélène: 2009: *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International

Viri

Sharma, Chitra: 2020: *The importance of four basic skills in learning English*. [file:///D:/Users/Uporabnik/Downloads/Article 7 TG October December 2020 Ms ChitraSharma Dr Shaifal i_full1036.pdf](file:///D:/Users/Uporabnik/Downloads/Article%207%20TG%20October%20December%2020%20Ms%20ChitraSharma%20Dr%20Shaifal%20i%20full1036.pdf) (Dostop: 26. 11. 2021)

Manaj Sadiku, Lorena: 2015: *The importance of four skills reading, speaking, writing and listening in a lesson hour*. <https://revistia.org/files/articles/ejls_v1_i1_15/Lorena_Manaj.pdf> (Dostop: 26. 11. 2021)

Slika 1: *Touchstone 9, učbenik*. <<https://etouchstone.si/pages/3YX24mXD1Kpj/preview>> (Dostop: 13. 12. 2021)

Slika 2: <<https://bellatory.com/fashion-industry/Fashion-History-Victorian-Costume-and-Design-Trends-1837-1900-With-Pictures>> (Dostop: 20. 9. 2021)



POT DO SAMOSTOJNOSTI V UČNI KUHINJI PO NAČELIH TRAJNOSTNEGA NAČINA PREHRANJEVANJA

THE ROAD TO INDEPENDENCE IN THE LEARNING KITCHEN ACCORDING TO THE PRINCIPLES OF SUSTAINABLE NUTRITION

Vesna Rižnik

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje, vesna.riznik@gmail.com

Izvleček

V današnjem času je zelo pomembno, da vsi ljudje težimo k trajnostnemu načinu prehranjevanja. To pomeni, da izbiramo okolju prijazno, sezonsko in lokalno pridelano hrano. Ker lahko tudi v vzgojno-izobraževalni instituciji strokovni delavci učencem privzgojimo zdrave prehranjevalne navade, ki bodo z njimi ostale za vedno, našim učencem z motnjo v duševnem razvoju predstavimo načela trajnostnega prehranjevanja, izdelamo knjižico receptov zdrave prehrane ter z njimi opravimo vse korake priprave obroka za lažjo pot v samostojnost - od nakupa živil na tržnici ali v trgovini, do končnega obroka v učni kuhinji.

Samostojna priprava enostavnega in zdravega obroka je eden izmed ciljev predmeta delovna vzgoja, kjer učence usposabljammo za tista vsakodnevna opravila, ki jih posameznik lahko opravi sam in s tem zmanjšuje odvisnost od tuje pomoči v času odraslosti.

Ključne besede: delovna vzgoja, trajnostno prehranjevanje, trajnostni razvoj, učenci z motnjami v duševnem razvoju

Abstract

Nowadays, it is very important that all people strive for a sustainable way of eating. This means that we choose environmentally friendly, seasonal and locally grown food. Since even in an educational institution, professionals can instill in students healthy eating habits that will stay with them forever, we present the principles of sustainable nutrition to our students with intellectual disabilities, create a booklet of healthy eating recipes and perform all the steps of preparing a meal for an easier path to independence - from buying food at the market or in the store, to the final meal in the learning kitchen.

Independent preparation of a simple and healthy meal is one of the goals of the subject of work education, where we train students for those daily tasks that an individual can do on their own and thus reduce dependence on foreign help during adulthood.

Keywords: work education, sustainable nutrition, development, students with intellectual disabilities



1 UVOD

Hrana je naša izjemno dragocena dobrina, zato moramo z njo ravnati spoštljivo in si prizadevati, da je čim manj zavržemo. Učenci, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja, v učni kuhinji spoznavajo načela trajnostnega razvoja ter raziskujejo možnosti za okolju prijaznejši in bolj zdrav način prehranjevanja. Eden izmed pomembnih ciljev, katerim sem sledila, je aktivno vključevanje naših mladostnikov v okolje, ter učenje kompetenc, ki so potrebne za samostojno življenje in nadgradnjo že pridobljenih znanj.

V prispevku bom opisala princip trajnostnega načina prehranjevanja, predstavila značilnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju ter načine učenja na posebnem programu vzgoje in izobraževanja, nato pa bom nanizala aktivnosti, s katerimi učence, v okviru predmeta delovna vzgoja, ozaveščam o trajnostnem načinu prehranjevanja.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Trajnostni razvoj

Definicij o tem, kaj je trajnostni razvoj, je veliko, a je kljub temu najpogosteje uporabljena definicija Svetovne komisije za okolje in razvoj pri Organizaciji združenih narodov, ki pravi, da trajnostni razvoj zadovoljuje potrebe sedanjega človeškega rodu, hkrati pa ne ogroža zadovoljevanja potreb prihodnjih generacij. Nužen in neizogiben del trajnostnega razvoja je tudi trajnostna potrošnja. Potrošnik naj bi kupil toliko, kolikor potrebuje, pri tem pa naj bi izbral med izdelki, ki manj obremenjujejo okolje (Trajnostna potrošnja 2020).

Hrana predstavlja enega izmed temeljnih gradnikov naših družb in kultur, preko hrane pa se kaže tudi naš odnos do sveta, ki nas obdaja. Naš svet v zadnjem času vse bolj zaznamujejo posledice podnebnih sprememb. Globalno segrevanje zaradi izpusta toplogrednih plinov kliče po korenitih spremembah na vseh družbenih področjih. Potrebne bodo spremembe v načinu pridobivanja energije, mobilnosti, v industrijskih procesih, ravnanju z odpadki in ne nazadnje tudi v načinu proizvodnje in potrošnje hrane (Crippa, Collazo idr. 2021).

2.2 Trajnostni razvoj v prehranjevanju

Naš trenutni način prehranjevanja za prihodnost ni prav nič ugoden. Na Zemlji bo do leta 2050 živel več kot 9 milijard ljudi. Z naraščanjem svetovne populacije narašča tudi potreba po hrani. Večina ljudi v razvitem svetu zaužije več hrane kot je zares potrebuje, poleg tega pa je naša prehrana bogata z žvili živalskega izvora, kar ima še dodatne negativne učinke na okolje. Da bomo za prihodnje generacije lahko zagotovili dovolj hrane ter pri tem zmanjšali negativen vpliv na okolje, moramo kot svetovna skupnost preiti na drugačen način pridelave hrane in hkrati spremeniti naše prehranjevalne navade (Za trajnostnejši način prehranjevanja 2021).

2.3 Trije stebri trajnostnega načina prehranjevanja

Po Smernicah za trajnostni način prehranjevanja (2021) se lahko osredotočimo na tri pglavitne spremembe, ki jih lahko uvedemo v naš vsakdanjik:

1. Potrošimo manj

Uživanje prekomernih količin hrane je bil še do nedavnega problem razvitih držav, danes pa se trend seli tudi v bolj razvijajoče se države, ki imajo hitro rastočo ekonomijo (Kitajska, Brazilija). Posledici prekomernega hranjenja nista samo prevelika telesna teža in debelost, ampak tudi nepotrebno velika produkcija hrane, ki še dodatno obremenjuje okolje.

Zmanjševanje skupnega energijskega vnosa in vzdrževanje zdrave telesne mase lahko veliko pripomoreta k boljšemu zdravju ljudi in narave.

2. Zavržimo manj

V Evropi vsako leto zavržemo okoli 88 milijonov ton hrane, ki nastaja pri vseh stopnjah prehranske verige. Največ hrane zavržemo v domačih gospodinjstvih. Proizvodnja hrane, ki jo potem zavržemo, predstavlja nepotrebno uporabo zemljišč, vode, dela in energije, s čimer se samo še oddaljujemo od ciljev trajnostnega načina prehranjevanja.

3. Uživajmo manj živalskih in več rastlinskih izdelkov

Žvila živalskega izvora imajo večji negativni vpliv na okolje. Z izbiranjem okoljsko manj obremenjujočih živalskih proizvodov, kot so perutnina, trajnostno ulovljene ribe in insekti, s splošno manjšo porabo rdečega mesa, mlečnih izdelkov in jajc ter z uživanjem več sadja, zelenjave, žit in stročnic, lahko naredimo velik korak k trajnostnejšemu načinu



prehranjevanja. Poleg tega ima prehrana, ki temelji na polnovrednih rastlinskih izdelkih, pozitiven vpliv na zdravje vsakega posameznika.

2.4 Opredelitev motenj v duševnem razvoju

Po naj sodobnejši definiciji se pojem »motnje v duševnem razvoju« nanaša na resnejše omejitve v posameznikovih intelektualnih in prilagoditvenih zmožnosti, odstopanja se kažejo tudi na področju konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin, le-te pa nastanejo pred dopolnjenim 18. letom starosti. Osebe z motnjami v duševnem razvoju od povprečja odstopajo na vsaj dveh področjih prilagoditvenih spretnosti: komunikaciji, skrbi za samega sebe, socialnih veščinah, življenju v družini, samoodločanju, zdravju in varnosti, prostemu času in delu, orientaciji v širšem socialnem okolju ter funkcionalnih znanjih šolskih veščin (AAIDD 2010).

Glede na stopnjo, motnje v duševnem razvoju delimo na lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2015).

2.5 Značilnosti oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Učenci, ki jih poučujem, imajo večinoma zmerno motnjo v duševnem razvoju, zato se bom v nadaljevanju podrobneje osredotočila na značilnosti te skupine. Za osebe z zmernimi motnjami v duševnem razvoju je značilen neskladen profil sposobnosti, ki so znižane na vseh področjih. Ob ustreznih spodbudah se naučijo enostavnega sporazumevanja, sodelujejo v enostavnih pogovorih ter razumejo in izpolnjujejo enostavna navodila. Osvojijo osnovna akademska znanja in znajo sporočati svoje potrebe in želje. Naučijo se preprostih opravil pri skrbi zase, osnovnega varovanja zdravja in varnega ravnanja, osnovnih ročnih spretnosti in delovnih procesov (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2015).

2.6 Posebni program vzgoje in izobraževanja

Šolanje učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju zaradi upočasnjene razvoja poteka drugače. Posebni program vzgoje in izobraževanja sledi določenim načelom in ciljem, ki so nujni za uspešen razvoj otrok in mladostnikov. S posebnimi vzgojno-izobraževalnimi procesi



lahko njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti razvijemo do optimalnih meja. Učenci z zmerno, težjo in težko motnjo potrebujejo veliko spodbud za svoj osebni razvoj, pri načrtovanju izobraževanja pa je potrebno gledati na posameznika kot na odraslo osebo, upoštevati njegove učne in izobraževalne potrebe ter močna področja (Posebni program vzgoje in izobraževanja 2014).

2.7 Delovna vzgoja

Predmet delovna vzgoja je vzgoja za življenje v najširšem smislu in je namenjen učencem z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju. Učenci se pri njem usposobijo za vsakodnevna opravila, ki jih lahko posameznik opravi sam in si s tem zmanjšuje odvisnost od tuje pomoči. Predmet se prepleta z drugimi področji, predvsem s splošno poučenostjo, likovno vzgojo in razvijanjem samostojnosti. Večina naših učencev se po končanem šolanju vključi v varstveno delovne centre, zato delovna vzgoja predstavlja direktno navajanje na pogoje kasnejšega življenja (Posebni program vzgoje in izobraževanja 2014).

3 PRAKTIČNI DEL

3.1 Opis skupine

Mladostniki, ki sestavljajo skupino, so stari od 16 do 20 let, večinoma z zmerno motnjo v duševnem razvoju ter obiskujejo peto stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Imajo zelo različno razvite sposobnosti pomnjenja ter tudi različne stopnje intelektualne razvitosti. Izredno radi sodelujejo pri praktičnih zaposlitvah, še posebej pri pripravi hrane v učni kuhinji, kjer se učijo osnov kuhanja ter razvijajo spretnosti in veščine, ki so pomembne na poti k njihovi čim večji samostojnosti. Veliko naših učencev ima prekomerno telesno težo, ki je na eni strani lahko posledica bolezni oziroma motnje, na drugi strani pa je pogosto posledica prekomernega ali napačnega načina prehranjevanja in seveda tudi premalo gibanja. Naš cilj pri delovni vzgoji je, da jih čim bolj opremimo, pripravimo in opolnomočimo za samostojno življenje. Priprava preprostega obroka, nakupi sestavin v trgovini in uporaba pripomočkov v učni kuhinji so aktivnosti, pri katerih učenci z veseljem sodelujejo.



3.2 Načela trajnostnega prehranjevanja – pogovor z učenci

Z učenci smo se najprej pogovorili, kaj sploh pomeni beseda trajnostno oziroma, kakšen je po njihovem mnenju prijazen in zdrav način prehranjevanja.

Odgovori učencev:

Kaj pomeni »trajnostno«?: »Da nekaj, traja ... da dolgo traja ... da si vztrajen ...«

Kaj pomeni »trajnostno prehranjevanje«?: »Da se zdravo prehranjuješ, da se dlje časa prehranjuješ z isto hrano, da se skozi prehranjuješ ...«

Besedo trajnostni razvoj v prehranjevanju sem jim razložila na preprost način in sicer: »To pomeni, da moramo ljudje s hrano ravnati tako, da je bo dovolj še za naslednje generacije«.

3.3 Praktični nasveti za bolj zdrav in okolju prijazen način prehranjevanja, ki jih predstavimo učencem

a.) V prehrano vključimo več sadja in zelenjave

Vsi učenci so se strinjali, da je potrebno jesti več sadja in zelenjave, predvsem tiste, ki jo sami pridelamo doma, ali kupimo na tržnici. Veliko učencev je doma na kmetiji ali živijo v hiši. Nekaj učencev je obljubilo, da bodo pri šolskem kosilu vsaj poskusili solato, kljub temu, da je ne marajo.

b.) Jedimo sezonsko

Izraz »sezonsko« je bil učencem tuj, po vodenem razgovoru pa smo prišli do zaključka, da sezonsko pomeni to, da jemo tisto hrano, ki je na voljo v določenem letnem času. Ob tem smo ponovili letne čase ter naštel sadje in zelenjavo, ki dozori v določenem letnem času. Pogovorili smo se tudi o shranjevanju sadja ali zelenjave, ki je ne moremo pojesti (ozimnica, zamrzovanje).

c.) Posegajmo po lokalnih izdelkih

Izraz »lokalno« je razumel en učenec v smislu, da je to v naši bližnji okolici. Razložila sem jim, da je izredno pomembno, da jemo lokalno hrano, saj je le-ta bolj zdrava in predvsem bolj sveža in polnejšega okusa. Hrana, ki jo pripeljejo od daleč, iz tujih držav, je zelo dolgo na poti, ob tem pa izgubi vse vitamine, ki so pomembni za naše telo. Pogovorili smo se tudi o škodljivih snoveh, ki jih vbrizgajo v sadje, ki ga poberejo, še preden je dovolj zrelo in ga iz daljnih dežel pripeljejo v Slovenijo.



č.) Jejmo zmerno

Veliko časa smo namenili pogovoru o tem, da je potrebno jesti zmerno – to pomeni, da moramo jesti počasi in hrano dobro prežvečiti, da ugotovimo, kdaj smo siti. Nekateri učenci že zaradi same motnje nimajo kontrole nad količino hrane, ki jo lahko pojedjo, zato jim je potrebno pri obrokih posvečati še posebno pozornost in jih opominjati na količino zaužite prehrane. Zmernost je pomembna tudi pri pripravi hrane, saj se je moramo naučiti pripraviti le toliko, kolikor je bomo pojedli, da je ne mečemo stran.

d.) Uvedimo dneve brez mesa

e.) Izbirajmo polnozrnate izdelke

Šolska prehrana že dlje časa temelji na polnozrnatih izdelkih, zato učenci s tem nimajo težav, mnogo raje pojedjo temen kruh s semeni, kot pa belo štručko. Prav tako so povedali, da tudi doma večinoma ne jedo belega kruha.

g.) Izogibajmo se nepotrebni embalažam in plastičnim nakupovalnim vrečkam

Učence sem vprašala, kako lahko mi, kot razred pripomoremo k temu, da zmanjšamo nepotrebno plastično embalažo. Ker z učenci vsak teden hodimo v trgovino, da nakupimo sestavine za jedi, ki jih pripravljamo v učni kuhinji, smo se dogovorili, da bomo iz starih majic izdelali vrečke, ki jih bomo uporabljali za manjše nakupe.

h.) Pijmo vodo iz pipe

Ker je pitje vode za zdravje zelo pomembno, učence vsak dan opozarjamo na pomembnost vnosa zadostne količine vode. Sklenili smo, da si vsi prinesejo steklenice, v katere si bodo natakali vodo iz pipe (Trajnostni način prehranjevanja 2021).

3.4 Učna kuhinja – aktivnosti

Kot smo že omenili, je pri naših mladostnikih izjemno pomembno, da jih učimo samostojnosti in neodvisnosti, kar vključuje tudi obisk trgovine, ustrezno izbiro in nakup manjše količine izdelkov za pripravo določene jedi.

a.) Izdelava nakupovalne vrečke iz stare majice

Učenci so v šolo prinesli stare majice, iz katerih smo izdelali preproste nakupovalne vrečke. Ob tem so urili ročne spretnosti ter se veselili ob zavedanju, da ima vsak svojo vrečko, s katero bo lahko opravil nakup v trgovini in s tem pripomogel k zmanjšanju količine plastičnih odpadkov.



Slika 1: Izdelovanje vrečke (lasten arhiv)

b.) Obisk trgovine

Le redko katera šola si lahko med poukom privošči obisk trgovine, bodisi zaradi pomanjkanja časa, zaradi natrpanih vsebin, ki jih je potrebno predelati po učnem načrtu ali pa zaradi prevelikega števila učencev. Učni načrt posebnega programa, kot že omenjeno, teži k čim večji samostojnosti mladostnikov in k učenju za življenje. Naši obiski trgovine izgledajo tako, da se z učenci najprej pogovorimo, kaj bomo pripravljali v učni kuhinji, nato napišemo seznam sestavin ter se odpravimo v trgovino. Ker ima veliko učencev strah pred samostojnim obiskom trgovine, jih pogosto v trgovini razdelim v pare, da skupaj poiščejo določen izdelek iz nakupovalnega seznama. Obisk trgovine je za večino ljudi nekaj povsem rutinskega in vsakdanjega, za otroke z motnjami v duševnem razvoju pa je to aktivnost, ki zahteva ogromno truda, koncentracije in poguma.

c). Priprava jedi v učni kuhinji

Z učenci smo se dogovorili, da bomo pripravljali jedi, ki sledijo smernicam trajnostnega načina prehranjevanja – torej, da pripravljamo hrano, ki je, če je le mogoče, sezonska in lokalnega izvora.

Priprava bezgovega sirupa ali šabese

Bezgov sirup, razredčen z vodo, je okusna in osvežilna pijača, ki jo lahko z malo truda pripravimo v večjih količinah. S tem se izognemo pitju škodljivih gaziranih in sladkih pijač, ki jih ljudje pogosto uživamo v prevelikih količinah. Z učenci smo se odločili, da bomo

pripravili zalogo bezgovega sirupa, ki ga bomo shranili na hladnem, ter se tako občasno posladkali z okusno in domačo pijačo. Najprej smo se odpravili na bližnji travnik, kjer smo nabrali bezgove cvetove. V učni kuhinji smo nabrane cvetove oprali ter jih za 24 ur namočili v vodi. Naslednji dan smo namočene cvetove precedili, dodali sladkor in limonin sok. Učenci so od doma prinesli steklenice, v katere smo nalili sladko tekočino ter pripravili okusen sok, ki ga pridno pijemo tudi v tem šolskem letu.

Priprava domače božične marmelade

Z učenci vsako leto ob koncu šolskega leta pripravimo darilca za starše. Letos smo se dogovorili, da skuhamo božično jabolčno marmelado. Recept smo poiskali na spletu, učenci pa so prinesli domača jabolka. Recept smo najprej zapisali v zvezek, nato pa smo se lotili priprave marmelade. Delo sem jim razdelila glede na sposobnosti (lupljenje in rezanje jabolk, kuhanje marmelade, vlivanje v kozarčke). Skuhana marmelada je odličnega okusa. Učenci pa so kozarčke tudi okrasili in opremili z napisom.



Slika 2: Kuhanje božične marmelade (lasten arhiv)

Ocvrte »šnite«

Pri trajnostnem načinu prehranjevanja se teži k čim večji porabi ostankov hrane. Hrana, ki ostane po obroku, ni namenjena za v koš, temveč jo lahko na različne, inovativne načine uporabimo v novih, okusnih jedeh, hkrati pa s tem tudi prihranimo. Večino hrane, ki nam ostane, lahko z nekaj iznajdljivosti spremenimo v okusno jed. Dostikrat nam pri malici ostane narezan kruh. Odločili smo se, da ga spravimo in pripravimo ocvrt kruh, ki ga imenujemo tudi »šnite«. Zraven okusne malice smo si privoščili domač bezgov sok, ki smo ga na koncu šolskega leta pripravili za »razredno ozimnico«. Ugotovili smo, da so včasih ostanki hrane lepa priložnost za nove jedi.



Slika 3: Ocvrte »šnite« (lasten arhiv)

Sezonska jed – enolončnica bloška trojka

Pri pouku z učenci radi spoznavamo jedi iz celotne Slovenije. Med brskanjem za recepti smo naleteli na jed z imenom Bloška trojka, ki je sestavljena iz samo treh sestavin, značilna pa je za notranjsko pokrajino. Ker jed vsebuje sestavine, ki so na voljo v jesenskem času in so jih lahko učenci prinesli iz domače kleti, smo se odločili, da pripravimo zanimivo enolončnico. Namen je bil, da izbiramo sezonsko in lokalno hrano. Ugotovili smo, da je jed zelo nasitna in okusna. Zagotovo se bo še večkrat znašla na našem jedilniku, saj je tudi priprava zelo preprosta.



Slika 4: Priprava Bloške trojke (lasten arhiv)

č.) Dan brez zavržene hrane – 24. 4. 2021

V letu 2021 smo v Sloveniji prvič obeležili dan brez zavržene hrane, z namenom ozaveščanja in spodbujanja vseh ljudi k zmanjševanju in preprečevanju nastanka zavržene hrane. Med brskanjem po spletu smo z učenci zasledili, da je ta dan potekal natečaj za najboljšo kratko zgodbo o zavrženi hrani. Z velikim zanimanjem smo z učenci prebrali 5 nagrajenih zgodbic. Najboljše zgodbe so dobile tudi zvočno podobo, tako da smo zgodbe, ki so jih ustvarili učenci, lahko tudi poslušali. Zgodbe so kratke, sporočilne in predvsem napisane preprosto, skozi oči otrok. Dostopne so na spletni strani <https://www.boljsi-svet.si/hrana-ni-za-tjavendan/dan-brez-zavrzene-hrane> in so lahko odlično izhodišče za obravnavo tematike trajnostno prehranjevanje.



d.) Obisk lokalne tržnice

Z učenci se dostikrat odpravimo tudi v središče mesta Velenje, kjer se ustavimo na mestni tržnici, si ogledamo, katero sadje in zelenjavo imajo prodajalci na voljo, velikokrat pa tam tudi kupimo sezonsko sadje ali zelenjavo, ki jo potrebujemo za pripravo jedi v naši učni kuhinji. Z nakupom podpremo lokalne predelovalce, hkrati pa kupimo hrano, ki je slovenskega izvora ter na takšen način sledimo načelom trajnostnega prehranjevanja.

4 ZAKLJUČEK

Učitelji lahko preko pogovora, različnih dejavnosti in aktivnosti, ki jih izvajamo pri pouku, pripomoremo k ozaveščenosti učencev o pomenu trajnostnega načina prehranjevanja.

Mladostniki z motnjami v duševnem razvoju so z delom v učni kuhinji krepili kompetence samostojnosti in skrbi zase, hkrati pa sem jih ozaveščala o pomembnosti skrbnega ravnanja s hrano. V zvezek so si zapisali različne recepte, ki jih bodo lahko samostojno uporabili tudi doma.

Pomembno je, da se zavedamo, da se spremembe, s katerimi bomo proizvajali manj odpadkov in zavrgli manj hrane ne bodo zgodile čez noč, ampak postopoma. Za dosego tega cilja, smo odgovorni tako posamezniki, kot tudi celotna družba.

Trajnostni razvoj in trajnostni način prehranjevanja sta pomembna zapuščina za prihodnje generacije.

Viri

AAIDD, 2010: <https://aidd.org/intellectual-disability/definition#.VmbPYr_fMQU>. (Dostop 29. 11. 2021).

Crippa Mauricio, Efisio Solazzo, Diego Guizzardi, Federica Monforti-Ferrario, Francesco N. Tubiello in Adrian Leip, 2021: Food systems are responsible for a third of global anthropogenic GHG emissions. *Nature Food*, 2. 198-209: < <https://www.nature.com/articles/s43016-021-00225-9> >. (Dostop 1. 12. 2021).

Dan brez zavržene hrane, 2021:< <https://www.boljsi-svet.si/hrana-ni-za-tjavendan/dan-brez-zavrzene-hrane/> >. (Dostop 30. 11. 2021).

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015: <<https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> >. (Dostop 28. 11. 2021)

Posebni program vzgoje in izobraževanja, 2014: <<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi->



[potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf](#) >. (Dostop 30. 11. 2021).

Trajnostno prehranjevanje, 2020: < <https://www.zps.si/okolje-topmenu-320/trajnostna-potronja-topmenu-366/10326-trajnostno-prehranjevanje-5-2020/>> . (Dostop 30. 11. 2021).

Za trajnostnejši način prehranjevanja, 2021: <<https://www.prehrana.si/clanek/389-za-trajnostnejši-nacin-prehranjevanja>>. (Dostop 30. 11. 2021).



KAKO SKOZI RAZISKOVALNO DELO IN PODJETNOST VKLJUČITI MLADE V RAZMIŠLJANJE O RAZVOJU LOKALNE SKUPNOSTI

HOW TO INVOLVE YOUNG PEOPLE IN THINKING ABOUT LOCAL COMMUNITY DEVELOPMENT THROUGH RESEARCH AND ENTREPRENEURSHIP

Janja Rudolf

Osnovna šola Ormož, janja.rudolf@osormoz.si

Povzetek

Sodobne šole si ne moremo predstavljati brez spodbujanja raziskovanja in razvijanja podjetniških idej. V prispevku predstavljam primer dobre prakse, kako so učenci razvili podjetniško idejo in raziskali odnos do ideje v lokalni skupnosti. Predstavljena ideja je nastala iz interesa za avtomobilizem in avtomobilistični šport. Ker so možnosti tovrstnih udejstvanj v Sloveniji slabo izkoriščene, smo začeli razmišljati, kako bi lahko v Ormožu začeli razvijati avtomobilistične športe. Ker je prvi pogoj za razvoj te panoge primerna infrastruktura, smo začeli z razvijanjem načrta dirkališča. Za lokacijo smo izbrali območje glinokopa, saj je lokacija dostopna, dovolj velika in odmaknjena od samega mesta. Dirkališče bi nudilo izvedbo različnih avtomobilističnih in tudi motorističnih prireditev, bilo bi pa namenjeno tudi vsem navdušencem nad hitrostjo.

Ključne besede: mladi, raziskovanje, podjetnost, dirkališče

Abstract

Modern school cannot be imagined without encouragement of research and development of entrepreneurial ideas. In my example of good practice, I shall present how primary school students developed a business idea and researched how it would be received within the local community. The idea came about from being interested in cars and motor sport. As such opportunities are scarce in Slovenia, we started thinking along the lines of developing motor sport in Ormož. As the first condition for motor sport development is an infrastructure, we started by developing a racecourse plan. We chose a former clay pit as it is easily accessible, spacious and further away from the town. The racecourse would offer a variety of motor sports and events and it would also provide grounds for those who love speed.

Key words: youth, research, entrepreneurship, racecourse



1 UVOD

V okviru raziskovalnega dela sem se skupaj z učenci lotila razvijanja podjetniške ideje, ki je nastala iz interesa za avtomobilizmom in avtomobilističnimi športi. Ker so možnosti tovrstnih tekmovanj v Sloveniji slabo izkoriščene, smo začeli razmišljati, kako bi lahko v Ormožu začeli razvijati avtomobilistične športe. S tem bi Ormož pridobil prepoznavnost v slovenskem prostoru in tudi v tujini ter možnost razvoja različnih podjetniških priložnosti, ki so povezane z razvojem te panoge. Izgradnja dirkališča predstavlja namreč priložnost za različne ljudi, od investorjev, športnikov, organizatorjev tekmovanj, managerjev, lastnikov športnih klubov, gostincev, mehanikov, pa vse do prodajalcev gum (Mestek, 2011). V prid ideji govori tudi dejstvo, da so podatki o prehitrih voznikih na naših cestah še vedno zaskrbljujoči. Zaradi neprimerno hitrosti življenje izgubi vsaka druga smrtna žrtev, najbolj pa so ogroženi mladi med 18. in 24. letom (Vozniki – ogroženi ali ogrožajoči, b.d.). Nekateri so se zato že odločili in preusmerili željo po adrenalinu in hitrosti na za to primerne objekte, katerih pa v naši državi ni in se zato morajo voziti v tujino.

Ker je prvi pogoj za razvoj te panoge primerna infrastruktura, smo začeli z razvijanjem načrta dirkališča. Za lokacijo smo izbrali območje glinokopa, ker je lokacija dostopna, dovolj velika in odmaknjena od samega mesta. Dirkališče bi nudilo izvedbo različnih avtomobilističnih in tudi motorističnih prireditev, bilo pa bi namenjeno tudi vsem navdušencem nad hitrostjo. Načrt za dirkališče smo narisali ročno na dejanske fotografije terena. Želeli smo tudi izvedeti, ali bi občani različnih starostnih skupin podprli idejo in mnenje o pomenu take vrste objekta za občino. Zanimalo nas je tudi njihovo poznavanje podobnih objektov doma in v tujini ter njihovi predlogi za obuditev glinokopa. Za mnenje o ideji smo zaprosili tudi župana občine Ormož g. Danijela Vrbnjaka. Možnost uporabe takega objekta in mnenje smo preverili pri direktorju Renault centra Ormož g. Jerneju Bratuši.

2 KAJ JE DIRKALIŠČE?

Dirkališče je največkrat umetno pripravljena športna naprava za dirke, namenjena za dirke vozil, športnikov ali živali (Veliki splošni leksikon, 1998, str. 873). Dirkališče ima lahko tudi tribune in garaže ter druge objekte, ki pripomorejo k brezhibnemu delovanju. V svetovnem merilu so zelo pogosta in priljubljena konjska dirkališča ali hipodromi, ki so najbolj razširjena v Združenem kraljestvu, Avstraliji in ZDA, kolesarska dirkališča ali velodromi in dirkališča za motošport. Če dirka poteka na mestnih ulicah ali drugih javnih cestah, se imenuje ulično oziroma cestno dirkališče (Chimits in Granet, 1996).

3 DIRKALIŠČA V SLOVENIJI

Avtomobilizem in z njim povezano dirkanje je pri Slovencih zelo priljubljen šport, čeprav ga velika večina žal goji le tako, da ga gleda po malih ekranih, redko pa tudi na dirkališčih. Že desetletja dolgo se zavlakuje pri urejanju vsaj približno ustreznega objekta, na katerem bi se lahko izvajalo veliko različnih dejavnosti, povezanih z dvo ali štirikolesniki. V Vranskem imamo varnostni poligon, kjer se lahko naučiš tehnike vožnje, medtem ko na dirkališču spoznaš obvladovanje vozil pri višjih hitrostih. Slovenija je tako danes ena redkih držav v Evropi, ki še danes nima pravega dirkališča, kljub temu da je izgradnja dirkališča ali poligona za različne dejavnosti, povezane z vozili, lahko tudi zelo pomemben gospodarski dejavnik za državo in predvsem za lokalno regijo. Kot primer navajamo Veliko Britanijo, v kateri je veliko dirkališč in kjer zelo gojijo tradicijo dirk na različnih ravneh. Britanci v tej panogi letno obrnejo več denarja, kot znaša letni proračun Slovenije (Zupančič, 2017).

Pred časom je bila na Ministrstvo za obrambo s strani Nacionalne zveze za avtošport AŠ2005 vložena peticija. Peticija je apelirala na ureditev stanje objekta Gaj na opustošenem delu vojaškega letališča pri Cerkljah na Dolenjskem. Ministrstvo je peticiji naklonilo negativno mnenje in tam vsaj s trenutnim vodstvom ne vidi možnosti razvoja modernega avtomobilskega dirkališča (Država negativno do dirkališča, 2020, str. 113).

4 POSLOVNI NAČRT

Lotili smo se iskanja primerov poslovnega načrta za izgradnjo in poslovanje dirkališča in ga našli v diplomski nalogi Ekonomske fakultete v Ljubljani. Cilj diplomske naloge je bil izdelati podrobno raziskavo trga, kar bi pokazalo, ali se splača zadevo realizirati tudi v praksi. Avtorica v nalogi opiše samo panogo, poda primer ustanovitve podjetja in izdela poslovni načrt. »Poslovni načrt nam pomaga, da svojo idejo bolj podrobno razčlenimo in preverimo, če se nam bo le ta sploh splačala, oziroma če se nam bo investicija povrnila, kajti ni nujno, da je poslovna ideja tudi poslovna priložnost« (Mestek, 2011, str. 1). S pomočjo poslovnega načrta zmanjšamo tudi poslovno tveganje in lažje najdemo pot do uresničitve ideje. Finančni del je zahteven, saj morajo biti številke čim bolj realne. Investicija za idejo, ki jo predstavljamo v naši raziskovalni nalogi, bi po besedah župana Občine Ormož znašala okrog 100 milijonov evrov (D. Vrbnjak, osebna komunikacija, 24. 2. 2020). V prid visokemu znesku investicije lahko izpostavimo dejstvo, da v našem primeru gre za dolgoročno investicijo, ker bi dirkališča lahko uporabljali vsaj 20 let, brez da bi ga spreminjali. Kot potencialne investitorje bi lahko računali na AMZS, ker le ta podpira gradnjo dirkališča v Sloveniji, na mednarodno

avtomobilistično (FIA) in mednarodno motoristično (FIMA) zvezo (Mestek, 2011). Finančno bi projekt podprla tudi Občina, sredstva pa bi lahko, po besedah župana, pričakovali tudi iz Evropskih skladov, ki podpirajo investicije v razvojno ogrožena območja (D. Vrbnjak, osebna komunikacija, 24. 2. 2020).

Prihodki bi bili odvisni predvsem od uporabe in zakupa steze ter od vrste tekmovanj. Z organizacijo dogodkov in tekmovanj na evropski ali svetovni ravni bi prihodek bil zagotovo višji. V prvem letu obratovanja je zaradi visoke investicije pričakovati negativno donosnost, se pa bo povečala že v drugem letu in se nato vsako leto še povečevala. V prvih štirih letih poslovanja lahko pričakujemo, da bo čisti dobiček znašal okrog 2 milijona evrov (Mestek, 2011).

V že prej omenjenem diplomskem delu avtorica poda končno ugotovitev, da se projekt izplača, ker ne bi imeli konkurence. Predvideva, da bi podjetje potrebovalo približno dve leti, da bi postalo prepoznavno, nato pa bi bilo potrebno skrbeti za ugled in aktualno ponudbo (Mestek, 2011).

5 INTERVJU Z ŽUPANOM G. DANIJELOM VRBNJAKOM

Za intervju z županom smo se odločili zato, ker smo želeli pridobiti njegovo mnenje. Zanimal nas je predvsem njegov pogled na idejo ter smiselnost izgradnje za občino.

Na pogovor k županu smo se najprej naročili po telefonu. Intervju je potekal 24. februarja 2020 ob 10. uri v županovi pisarni. Župana smo najprej prosili za dovoljenje, da pogovor snemamo. Potem smo mu predstavili idejo naše raziskovalne naloge in pripravljene načrte dirkališča. Pogovor smo vodili po vprašanjih, ki smo si jih pripravili vnaprej, seveda pa smo jih sproti prilagajali pogovoru.

Župan je v intervjuju povedal, da je že slišal za podobne ideje. Poudaril je, da je lokacija glinokopa že sedaj namenjena industrijski gradnji, tako da sama gradnja na tem območju ne bi bila problem. Pravi tudi, da je občina takoj za izgradnjo dirkališča, v primeru, če se najde investitor. Župan se zaveda, da je ideja, ki odpira različne možnosti in priložnosti za gospodarski razvoj občine in lokalno skupnost. Ker bi bil objekt v slovenskem prostoru edinstven, bi po njegovih besedah zagotovo privabil veliko gostov. Kljub temu da ni ravno velik navdušenec nad avto-moto športi, se mu zdi naša ideja dobra in pravi, da bi najbrž tudi sam potem kdaj preizkusil lastne vozniške sposobnosti.



Iz intervjuja smo pridobili tudi podatke za našo raziskovalno nalogo. Župan nam je povedal, za kakšno velikost zemljišča gre in kje poiskati morebitne investitorje.

6 INTERVJU Z DIREKTORJEM AVTOCENTRA ORMOŽ G. JERNEJEM BRATUŠO

Za raziskovalno nalogo smo želeli tudi intervju z osebo, ki se ukvarja z avtomobili v Občini Ormož. Ker je največje podjetje, ki se ukvarja z avtomobili, Avtocenter Ormož, smo si zamislili, da bi intervju opravili z direktorjem.

V kontakt z direktorjem smo stopili kar preko telefona. Na spletni strani podjetja smo našli telefonsko številko. Po telefonu smo mu najprej razložili, zakaj bi si želeli intervjuja z njim. Zmenili smo se, da se oglasimo pri njem 17. 2. 2020 ob 8. uri. Direktor nas je sprejel v sejni sobi podjetja. Najprej smo mu predstavili cilje naše raziskovalne naloge in načrte dirkališča. Da bodo intervju lažje povzeli, smo ga prosili, če smemo pogovor snemati. Direktor nam je povedal, da se mu zdi ideja zelo dobra, predvsem za mlade, ki si želijo hitre vožnje na za to primernih objektih. Zdi se mu, da smo izbrali primerno zemljišče za lokacijo. Meni tudi, da je ideja dobra predvsem za našo okolico, kjer se nič ne dogaja. Zaveda se, da je izgradnja takega objekta draga, zato bi bilo potrebno pritegniti dobre vlagatelje in imeti podporo občine.

V dirkališču vidi tudi možnost za podjetje Avtocenter Ormož. Povedal je, da tudi Renault organizira nekaj tekmovanj, ki bi potem lahko potekala tukaj. Pravi tudi, da bi objekt lahko izkoristili za predstavitev novih modelov, kjer bi lahko imeli tudi testne vožnje z neregistriranimi vozili, kar je sedaj nemogoče.

7 NAČRT DIRKALIŠČA, NARISAN NA FOTOGRAFIJE DEJANSKE LOKACIJE

Kot sem že omenila, je bil glavni cilj raziskovalne naloge predstaviti idejo o izgradnji sodobnega dirkališča na zapuščenem delu glinokopa v Ormožu. Za bolj nazorno ponazoritev smo idejo narisali na fotografije dejanske lokacije s pomočjo poševne projekcije.

Izbira lokacije

Na začetku smo najprej pregledali satelitske slike Ormoža z okolico in poiskali najbolj primerno lokacijo. Ugotovili smo, da bi bila za izgradnjo dirkališča najbolj primerna lokacija, ki se nahaja severno od obvoznice in samega mesta. Domačinom je ta lokacija znana pod imenom glinokop, ker je to območje, kjer lokalna tovarna opek koplje glino. Za lokacijo smo

izbrali veliko območje glinokopa, na katerem je glina že izkopana in se zato več ne uporablja. Že iz satelitske slike je razvidno, da je kljub odročnosti lokacija zaradi izrabe gline dobro dostopna iz dveh strani. Dostop do lokacije je možen z zahodne strani iz kraja Dobrava ter z vzhodne strani iz kraja Pavlovci. Izbrano območje meri med 20 in 25 hektarjev (D. Vrbnjak, osebna komunikacija, 24. 2. 2020).



Fotografija celotnega območja, narejena z dronom, celotno območje glinokopa, 25. 1. 2020.

Risanje načrtov na fotografije

Ko smo se lotili risanja na dejanske fotografije, smo najprej naredili izbor fotografij, ki jih bomo uporabili. Izbrani fotografiji smo večkrat natisnili s tiskalnikom in jih za lažje risanje povečali na A3 format.

Najprej smo narisali nekaj skic objekta in se o njih pogovorili. Preizkusili smo različne postavitve v lokacijo in na koncu izbrali možnost, za katero se nam je zdelo, da bo najbolj ustrezala lokaciji. Ko je bila okvirna ideja pripravljena, smo se lotili risanja na dejanske fotografije. Da smo risanje čim bolj prilagodili dejanskim fotografijam, smo uporabili pravila risanja v poševni projekciji in linearni perspektivi. Ugotovili smo, da je najbolje, da objekte dirkališča na fotografije dodajamo postopoma. Za oblikovanje dirkališča smo uporabili akrilne barve, čopiče in alkoholne flomastre.

Kot prvo smo se lotili oblikovanja in oblikovanja steze. Stezo smo v lokacijo postavili tako, da zavzema velik del površine, ki ima obliko narobe obrnjene črke P. Ciljno ravnino smo

postavili na zahodno stran. Ker površina ni popolnoma ravna, bi na stezi bilo nekaj rahlih vzponov in padcev, kar bi stezi dodalo določen karakter. Po pravilih FIA (Chimits, Granet, 1996) mora biti ciljna ravnina široka vsaj 12 metrov in dolga 250 metrov, kar smo upoštevali. Upoštevali smo tudi, da mora prvi zavoj uporabnikom omogočiti hitrost najmanj 125 km/h in da mora biti ves čas enako širok, da ne bi prihajalo do trčenj.

Dovoz smo načrtovali iz smeri Pavlovci, ker je ta dovoz že sedaj bolj pogosto uporabljen kot iz smeri Dobrave, pa še lažje je dostopen, ker je tik zraven obvoznice. Do samega objekta smo načrtovali asfaltirano cesto, ki bi se pred dirkališčem razširila tako, da bi bilo ob cestišču dovolj prostora za ureditev dodatnih parkirišč.

Nadaljnje objekte smo oblikovali tako, da smo se postavili v položaj morebitnega obiskovalca. Ko bi ta prišel do dirkališča, bi najprej imel možnost varno parkirati vozilo, s katerim se je pripeljal. Parkirišča smo uredili tako, da smo čim manj posegali v dejanski prostor in brez da bi dodatno krčili gozd. Levo od parkirišč smo predvidevali glavni vhod na dirkališče. Za umeščenost v naravni prostor bi ta objekt pokrivala zelena streha, na katero bi lahko dodali tudi elektrarno na sončno energijo. Ob skrajnem levem robu dirkališča, tik zraven gozda, pa smo načrtovali službeno cesto, ki bi bila namenjena oskrbi dirkališča, vozilom, ki bi skrbela za varnost, in redarjem. To cesto bi zavarovali z rampo, da bi jo lahko uporabljali izključno za brezhibno delovanje dirkališča. Ker je na narisanim načrtu celotnega dirkališča zaradi oddaljenosti slabo vidna cilja ravnina, smo se odločili, da postavitve tega dela dirkališča predstavimo posebej. Ob ciljni ravnini smo načrtovali dva objekta, vsakega na eni strani steze. Oba objekta bi povezoval most, ki bi predstavljal štartno in ciljno črto, zato bi na mostu bil tudi štartni semafor. Ideja mostu se nam je zdela primerna, ker ponuja tudi dober pogled na stezo, tako da bi ga lahko ob pomembnih dogodkih uporabljali pokrovitelji in njihovi gostje. Na levi strani ciljne ravnine bi bil izvoz v bokse. Bokse bi uporabljale ekipe in bi bili dovolj prostorni in udobni tudi za bolj številčne ekipe. Za boksi bi bil »paddock«, kot se imenuje prostor za boksi, namenjen ekipam in uporabnikom. Dovoz bi potekal po službeni poti, ki vodi mimo parkirišč za obiskovalce. Med robom gozda in dirkališčem smo načrtovali protizvočno ograjo. Kot zadnje smo dodali še reflektorje, ki bi omogočali več možnosti za uporabo samega objekta. Objekt na desni strani bi bil ponovno namenjen obiskovalcem in povezan s tribunami. Zraven smo načrtovali kontrolni stolp, namenjen vodstvu prirediteljev. S kontrolnega stolpa bi vodstvo imelo pogled na dogajanje pred boksi in ves čas radijsko zvezo s funkcionarji in varnostniki na stezi.



Dokončani načrt brez ciljne ravnine



Načrt ciljne ravnine

8 ZAKLJUČEK

Zaključimo lahko tako, da je izgradnja dirkališča na zapuščenem delu glinokopa v Ormožu zagotovo priložnost, s katero bi Občina Ormož pridobila prepoznavnost in možnost za gospodarski razvoj, s tem pa tudi nova delovna mesta. Z uresničitvijo našega načrta in ideje bi, glede na rezultate ankete in opravljene intervjuje, v Ormož privabili obiskovalce, ki bi imeli možnost preizkusiti se v dejavnostih, ki bi jih ponujali. Lahko pa bi se prišli le sprostit ob kavi in opazovat otroke med igro. Z uporabljenimi metodami dela smo pripravili načrt tako, da smo upoštevali značilnosti območja, v katerega dirkališče umeščamo, in da smo vključili vse potrebno, kar vrhunsko dirkališče potrebuje. Pri risanju smo bili pozorni tudi na zunanjo podobo objektov, zato smo jih čim bolj povezali z okoljem. S pomočjo raziskovalne naloge so učenci spoznali, da lahko morebitne podjetniške ideje uresničijo tudi v lokalni skupnosti.

Literatura

Chimits, Granet, 1996: Dirkalni leksikon Formule 1: Renault. Murska Sobota: Pomurska založba.

Avtofokus št. 247, 2020: Država negativno do dirkališča. Str. 113.

Mestek, 2011: Poslovni načrt za dirkališče. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta.

Veliki splošni leksikon: druga knjiga: C-G, 1998. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vozniki – ogroženi ali ogrožujoči: <https://www.avrs.si/preventiva/svetovalnica/vozniki/>. (Dostop 10. 1. 2020)

Zupančič, 2017: Dirkališče kot priložnost za zaslužek: <https://www.dnevnik.si/1042776054>. (Dostop 10. 1. 2020)



OSNOVNOŠOLCI RAZISKUJEJO ANTIČNI SVET

PRIMARY SCHOOL STUDENTS EXPLORING THE ANCIENT WORLD

Eva Zore

Osnovna šola Danile Kumar, evaz3@os-danilekumar.si

Povzetek

Prispevek z naslovom *Osnovnošolci raziskujejo antični svet* (Frazemi iz grško-rimske mitologije pri pouku slovenskega jezika) obravnava frazeologijo kot del učnega načrta pri pouku slovenščine. Posveča se združevanju antične književnosti in pouka jezika, natančneje slovaroslovja. V teoretičnem delu je članek osredotočen na frazeologijo kot vedo, pravopisno vprašanje frazemov in vrste splošnih in specializiranih slovarjev, kjer lahko najdemo frazeološka gesla. Prispevek prikazuje primer dobre prakse povezovanja antičnih motivov (mitologije) s poukom frazeologije (Tantalove muke, Sizifovo delo, Pandorina skrinjica, Ahilova tetiva ...) in hkratnim iskanjem frazeoloških enot po spletnih slovarskih korpusih. Učenci se tako sočasno naučijo teorijo in razvijajo svoje veščine rokovanja z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo. Pomembno je, da učenci v poplavi virtualnih svetov, družbenih omrežij in aplikacij najdejo smiselno pot za uporabo le-teh kot pomoč pri učenju.

Ključne besede: frazeologija, frazeološka enota, slovaroslovje, grško-rimska mitologija

Abstract:

The article entitled *Primary School Students Exploring the Ancient World* (phrases originating in Greek and Roman mythology in Slovene language teaching) deals with phraseology as part of the curriculum in Slovene language teaching. It combines ancient literature and language teaching, specifically lexicology. In the theoretical part, phraseology is discussed as a science that defines a phraseological unit and meaning in phraseology. Furthermore, the issue of the spelling of phrases is considered as well as the presence of phraseological units in general. The paper presents an example of good practice of connecting ancient motifs (mythology) with the teaching of phraseological units (e.g., Tantalus' torments, Sisyphean task, Pandora's box, Achilles' heel ...) and the simultaneous search for phraseological units in online dictionary corpora. Thus, students learn theory and develop their skills in handling information and ICT technology. It is important that students find a meaningful way to use virtual worlds, social networks and applications to help them learn.

Key words: phraseology, phraseological unit, lexicology, Greek-Roman mythology

1 UVOD

Stalne besedne zveze, ki izhajajo iz grško-rimske mitologije, so sestavni del leksike slovenskega jezika. Osnovnošolci se z njimi srečujejo preko branja literature za domače branje, pouka frazeologije in slovaroslovja. Sicer je količina tovrstne učne vsebine, ki jo pouk slovenskega jezika preko učnega načrta veleva, skopa in zares zgolj temeljna, zato bi bilo smotrno le-to razširiti. V tem prispevku bomo opredelili pojem frazeologije, pojasnili, kje najdemo stalne besedne zveze, povzeli, kdaj in kako se učenci srečajo s to tematiko, spregovorili o mitologiji in prikazali primer prakse, ki združi frazeologijo, slovaroslovje, zgodovino, angleščino in IKT.

2 FRAZEOLOGIJA

Frazeologija je veda, ki proučuje frazeološke jezikovne enote (Kržišnik 1994: 91). Po teoriji Jožeta Toporišiča (1974) frazeologija v slovenščini pomeni dvoje, in sicer stalne besedne zveze in nauk o stalnih besednih zvezah. V *Slovarju slovenskih frazemov* (2011) Janez Keber podaja zelo široko opredelitev frazeologije: »V frazeologijo spadajo vse stalne besedne zveze, med njimi tudi terminološke, dalje frazemi s stavčno ali večstavčno sestavo, kot so reki in pregovori ter krilatice« (Keber 2011: 9). K frazeologiji tako prištevamo tudi termine in pregovore, reke ter druge sorodne enote. Frazeologijo sicer danes razumemo v ožjem ali širšem smislu. Frazeologija v ožjem smislu zajema frazeme kot stalne besedne zveze, frazeologija v širšem smislu pa zajema tudi enote z vrednostjo povedi, torej pregovore in sorodne paremiološke enote. S frazeologijo se ukvarja tudi kontrastivno jezikoslovje, ki v ospredje postavlja medjezikovne frazeološke vplive ter podobnosti in razlike v gradivu, kognitivno jezikoslovje, ki preučuje abstraktne sheme, po katerih frazeme razumemo, dojemamo in shranjujemo v mentalnem leksikonu, pa tudi psiholingvistika, etnolingvistika in sociolingvistika. Frazeološke enote raziskujejo tudi znotraj drugih ved, npr. folkloristike, psihologije, kulturologije ipd. (prim. Ulčnik 2015).

1.1 Frazeološka enota

Stalno besedno zvezo kot osnovno enoto frazeologije je Toporišič (1974) sprva poimenoval *frazeologem*. V stroki se je kasneje pojavilo še nekaj poimenovanj. Suhadolnik je tovrstne enote poimenoval *fraze* oz. *frazeologizmi*, Erika Kržišnik (1994) pa je v svojem prispevku predlagala izraz *frazem* in se uporablja še danes. Ob vseh naštetih izrazih pa se v strokovni literaturi pojavljajo tudi termini *idiom*, *stalna besedna zveza* in *fraza*. V tem prispevku je



uporabljen termin *frazem* oz. širši termin *frazeološka enota*. Frazemi so lahko po obliki nestavčni, in sicer samostalniški (*mož beseda*), pridevniški (*kot iz škatlice*), prislovni (*na vse kriplje*), glagolski (*pustiti na cedilu*) in stavčni: pregovorni (*Jabolko ne pade daleč od drevesa*) in nepregovorni (*Ta je pa bosa*) (Kržišnik 1994: 91–95).

Da določeno enoto lahko pojmuje kot frazem, mora ustrezati naslednjim kriterijem (Kržišnik 1994: 91–95):

- večbesednost,
- stalnost (oblike in pomena),
- neizpeljivost pomena celote iz pomenov sestavin in
- ekspresivnost.

Večbesednost/nadbessednost (prim. Kržišnik 1994) zagotavlja, da frazem obsega najmanj dve besedi. Stalnost oblike in pomena se nanaša na nespremenljivost njegovih sestavin. Enote zunaj frazema nimajo enakega pomena kot v njem, postanejo proste ali navadne besedne zveze. Stalnost oblike znotraj frazema je lahko: oblikoslovna (*rožice saditi* in ne *rožice posaditi*), besedotvorna (*kot iz škatlice* in ne *kot iz škatle*), skladijska (*ustreliti kozla* in ne *kozel je ustreljen*), sestavinska (*gledati kot tele v nova vrata* in ne *gledati kot krava v stara vrata*).

Vsota pomenov sestavin ni enaka celovitemu pomenu frazema. Temu pravimo neizpeljivost pomena celote iz pomenov sestavin, Kržišnik (1994). V nekaterih frazemih celo nobena od sestavin ne nastopa v svojem slovarskem pomenu, npr. *pometati pred svojim pragom*. Govorimo o nepredvidljivosti pomena – gre za frazeme, katerih sestavine se pojavljajo le v frazemih, niso pa del siceršnje rabe, in prenesenosti pomena; opazne so primere/komparacije (*lije kot iz škafa*), metafore (*skočiti si v lase*), metonimije (*vrteti jezik*), simbolne vrednosti sestavin (*priti na psa* – pes kot simbol slabega življenja). Motivacijska ali vzročna zveza med pomeni sestavin pokaže, da lahko poleg prvotne (genetične) povezave obstaja tudi sočasna (asociacijska) povezava, npr. frazem *hoditi po ovinkih* je podprt s pomenom *ovinkariti*. Ekspresivnost frazemov je posledica pomenskih premikov in oblike. Kot posledica oblike se odraža v rimi, asonanci in ritmiziranju (*na jeziku med, v srcu led*), posledica pomenskih

premikov pa v denotativnem in konotativnem pomenu (*izdihniti dušo* 'umreti') (Kržišnik 1994: 91–95).

1.2 Pomen in raba frazeoloških enot

Erika Kržišnik navaja, da je pomen v frazeologiji lahko *konotativen* ali *denotativen*. Denotativni pomen označuje pomen, ki ni odvisen od sobesedila ali situacije. Je konstanten in je osnovni pomen nekega izraza. Konotativni pomen pa označuje pomen, ki je subjektivno variabilen in vključuje emotivne sestavine. Navedeno je ponazorila s primerom *noč*, ki je v denotativnem primeru časovno obdobje od zahoda do vzhoda sonca, v konotativnem pomenu pa je *noč* lahko grozljiva, romantična in ima prizvok samote ter žalosti. V frazeologiji so pogostejše konotativne pomenske lastnosti. Te so lahko podane z obliko (z zvokom, rima, ritmiziranjem, manjšalnicami), lahko so ekspresivne (*kot iz škatlice*), simbolične (konotirane na simbolični pomen, npr. *pes*, *srce*) in evalvacijske ali vrednotenjske (negativna vrednotna konotacija, npr. *zabrusiti v obraz*). Ravno pomen frazema pa določa njegovo primerno rabo (Kržišnik 1994: 91–102). Uporabnik mora za primerno rabo poznati frazem in njegov pomen. Po ugotovitvah Jemec Tomazin (2013) so danes frazemi najpogostejše rabljeni v neumetnostnih besedilih, in sicer v publicistiki. Frazemi se pojavljajo tudi v poljudnoznanstvenih besedilih, pri katerih se besedila delijo na revijalni in učbeniški tip. V slednjih frazeme najdemo le redkokdaj. Iz tega lahko sklepamo, da se učenci s frazeološkimi enotami ne srečujejo pogosto, zato je raba in spoznavanje le-teh odvisno od učitelja slovenščine.

Tudi v znanstvenem jeziku frazemi niso pogosti. Ker znanstvena besedila težijo k objektivnosti, brezčutnosti in nazornosti, hkrati pa izpolnjujejo svojo obvestilno in spoznavno vlogo, se v njih frazemi načeloma ne uporabljajo. Pogosta raba frazemov v vsakdanjem sporazumevanju pa je odvisna od govornega položaja sogovornikov. Kržišnik (1994) ugotavlja, da je njihova raba pogostejša v nerutinskih govornih položajih, ki so čustveno obarvani. Pogostost rabe frazemov je tudi individualno različna. Znale so s t. i. frazeološke prenovitve, pri katerih je lahko posamezna sestavina spremenjena. Tako se v vsakodnevni komunikaciji ali jeziku publicistike srečujemo s spremenljivostjo oblike frazemov. Le-ta je lahko besedilna ali sistemska. Take največkrat uporabljajo učenci, ker natančne oblike frazeološke enote ne poznajo dobro. Toporišič (1973/74) pravi, da je spremenljivost besedilne oblike rabe lahko sklonska (*boljša polovica* < *boljše polovice*), spregatvena (*pustim na cedilu* < *pustiš na cedilu*), časovna (*mlati/mlatil bo/mlatil je prazno slamo*) in naklonska

(*nalij si/nalil si je čistega vina*). Med sistemske frazeološke variante in različice pa lahko uvrstimo oblikoslovne (*zabrenkati na druge strune/drugo struno* – številka različica, *vreči/metati v obraz* – vidska različica), sestavinske (*obradi do kosti/obisti, iti na led/limance*) in skladišne (*garati kot (črna) živina* – fakultativna sestavina frazema, *od nog do glave/od glave do nog* – besednoredna).

1.3 Pravopisno vprašanje frazeoloških enot

Poseben poudarek se v tretjem triletju osnovnošolskega izobraževanja daje na pravopisno vprašanje rabe velike in male začetnice. Raba velike in male začetnice pri izlastnoimenskih pridevniki v slovenskem jeziku spada v skupino pravopisno problematičnih besed (Jakop 2009: 73). S frazeološkimi enotami sta povezana dva pravopisna problema, in sicer vprašanje male in velike začetnice ter pisanje besed skupaj oziroma narazen. Glede na dejstvo, da se pri frazemih iz grško-rimske mitologije pojavljajo enote, katerih sestavine so izlastnoimenski derivati, je pravopisnemu vidiku zapisovanja z veliko ali malo začetnico še posebej pomembno posvetiti pozornost.

V frazeološki enot *med Scilo in Karibdo* se kot sestavini pojaviti osebni lastni imeni, pri *ahilova/Ahilova peta* pa svojilni pridevniki iz osebnih lastnih imen. Kržišnik (2003) opozarja, da pomenske podlage frazemov tipa *ahilova/Ahilova peta* ne smemo razumeti kot 'peta od Ahila', ampak kot človekova šibka točka, kakor je bila peta edina ranljiva točka grškega junaka. To pomeni, da je lastnoimenskost na ravni identifikacije deloma še prisotna, kar dovoljuje vsaj variantno pisanje takih zvez. Vzpostavljena je torej relacija do frazemov, kjer se kot sestavine pojavljajo osebna lastna imena in zemljepisna lastna imena, ki pa se najpogosteje pišejo z veliko začetnico (Kržišnik 2003: 232). V Slovenskem pravopisu (2001) je omenjeno vprašanje problematizirano v dveh paragrafih, pri čemer je v ospredju nanašanje na duhovno last (priporočljivo je pisanje z veliko začetnico) oz. ločevanje vrste (priporočljivo je pisanje z malo začetnico).

3 FRAZEOLOGIJA V SLOVARJIH

Eden temeljnih virov slovenske frazeologije je *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, ki je nastal na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (1970–1991). Leta 2014 je izšla druga izdaja *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*. Je slovar srednjega obsega, posebnost tega priročnika pa je, da lahko frazeološke enote najdemo v razdelku frazeološko gnezdo, označenim s polnim krogcem (●). Pred uvedbo frazeološkega gnezda v SSKJ je imela

frazeologija pri sestavi slovarja manj pomembno vlogo, obstoječe frazeološko gradivo pa funkcijo ponazarjalnega gradiva. V leksikografskem smislu je bila uvedba frazeološkega gnezda in tako posebnega razdelka za prikaz frazeologije velik korak naprej. Ugotovimo lahko, da v splošnem slovarju, torej v SSKJ (spletna izdaja 2014), najdemo npr. frazem *jabolko spora, razdora* pod iztočnico *jabolko*, in sicer v frazeološkem gnezdu, dodan je kvalifikator *knjiž.* in razlaga pomena 'stvar, ki je vzrok spora, razdora'; zveze *Eridino jabolko* v SSKJ ni, prav tako niso vključene tudi naslednje frazeološke enote: *Ibikovi žerjavi*, *nositi sove v Atene* in *drakonski ukrep*. Sistem slovarskega označevanja v SSKJ poleg uvedbe gnezd narekuje tudi uporabo kvalifikatorjev, npr. *ekspr.* za 'ekspresivno'.

4 FRAZELOGIJA V ŠOLI

Frazemi so posebne leksikalne enote, zapletene za razumevanje in od učenca pogojujejo zahtevnejše kognitivne procese. Uresničiti je potrebno mnogo dejavnikov, da pride do popolnega dojetja njihovega prenesenega pomena. Ker s frazemi izražamo čustva, sodbe, stališča in bogatimo izrazoslovje, bi pedagoški delavci morali učence navajati nanje in jih spodbujati k razmišljanju o njihovih pomenih. Dejstvo, da osnovnošolci berejo zares malo, vodi k temu, da posledično razumejo tudi manj frazeoloških enot. Tiste, ki pa poznajo, jih po navadi razumejo dobesedno.

Jezikovna vzgoja v osnovnih šolah je na področju frazeologije pomanjkljiva. Učni načrt bi moral najti več prostora za tovrstna vsebinska poglavja.

Otroci frazeme dojemajo drugače kot odrasli. Frazeme se najpogosteje naučijo kot celote, ki za njih predstavljajo eno dolgo besedo. To velja predvsem takrat, ko je pomen frazema oddaljen od pomena njegovih sestavin. Vendar pa se sposobnost razumevanja frazemov z leti izboljšuje. Starejši kot so otroci, bolje razumejo frazeme (Kržišnik, 1994).

Že sam pregled učnega gradiva in učnega načrta za slovenščino je pokazal, da je frazeologija v osnovni šoli zelo slabo zastopana. Primer izpisa in *Učnega načrta za slovenščino* kaže, da je cilj pri pouku jezika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, da znajo učenci »predstavijo pomen danih besed in stalnih besednih zvez ter jih smiselno uporabljajo v povedih«, da »poznajo, razumejo, opišejo in uporabljajo naslednje jezikoslovne izraze: stalna besedna zveza (7. razred)« da »ugotavljajo vlogo posebne rabe v pesmi (doživljajska, pomenska,

estetska raven): zaznavajo in poimenujejo besede/besedne zveze s prenesenim pomenom oziroma posebnosti na ravni rabe: primera, poosebitev, okrasni pridevek in ogovor« in da »v povezavi s pesemsko sliko iz obravnavane pesmi tvorijo nove primere, poosebitve, okrasne pridevke in preproste metafore« (Učni načrt. Slovenščina, 2011, str.49—64). V razdelku književnost pa Učni načrt predvideva, da učenci »Učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ugotavljajo zgodovinsko, mitološko, domišljjsko ozadje razlagalne/zgodovinske pripovedke in bajke ter prepoznavajo vlogo bajeslovnih bitij in junakov v besedilu« (Učni načrt. Slovenščina, 2018, str. 42).

5 SLOVAROSLOVJE V ŠOLI IN POMEN IKT

Učenci se s pojmom slovar in z njegovo uporabo srečajo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer pri razvijanju jezikovne in slogovne zmožnosti, pri čemer si po potrebi pomagajo s slovarji v knjižni in elektronski obliki ter z raznimi jezikovnimi svetovalnicami, hkrati pa uporabljajo slovarje v knjižni in elektronski obliki (Učni načrt, stran 21). V 5. in 6. razredu je iz učnega načrta razvidno, naj bi se učenec že znal znajti v knjižnem in elektronskem slovarju. Pozna njegov pomen in uporabo (str. 52). V učnih načrtih ni nikjer izrecno zapisana raba slovarja v namen iskanja frazeoloških enot. Verjamemo, da učitelji slovenskega jezika to vseeno prakticirajo in pokažejo primer uporabe npr. spletišča *Fran* ali *Kebrovega* slovarja.

Pomembno je, da v koraku s časom pri poučevanju uporabljamo sodobno informacijsko tehnologijo, ki nam omogoča različne metode dela za doseganje učnih ciljev. Praksa kaže, da so učenci pri pouku, kjer se uporablja IKT, bolj motivirani, zato je tudi učenje hitrejše in kakovostnejše. Cilj takega pristopa je prilagoditi in uporabiti tehnologijo za spodbujanje učenja, zato naj bo raba pri pouku smiselna in učinkovita. Pri pouku slovenskega jezika to največkrat vključuje uporabo e-gradiv, e-knjig, e-učbenikov, spletnih slovarjev in drugi jezikovnih priročnikov. Vključevanje le-teh omogoča večjo stopnjo diferenciacije in individualizacije/personalizacije pri pouku (Prim. Učni načrt za slovenščino, str. 76).

6 PRIMERI RAZISKOVANJA FRAZEOLOŠKIH ENOT IZ GRŠKO-RIMSKE MITOLOGIJE S POMOČJO IKT

Učenci sedmega razreda, katerih obvezno domače branje je zbirka Eduarda Petiške: *Stare grške bajke*, so pri pouku slovenščine strnili znanje slovaroslovja in frazeologije in v



računalniški učilnici s pomočjo IKT iskali povezave med frazemi, njihovimi pomeni, izvorom in prevodom. Učenci so na seznamih prejeli nekaj leksemov, katerih izvor lahko najdemo v grškem jeziku, hkrati pa imajo grško-rimsko (mitološko) ozadje. Bajke s preverjanimi miti so brali za domače branje, tako da ozadja večinoma poznajo. Obravnava domačega branja je potekala dve uri v razredu, učenci so učenci med drugim tudi sami raziskovali podrobnejše opise in ozadja mitov in junakov. V prvem delu so morali iztočnici v etimološkem slovarju najti sopomenko ali sopomensko besedno zvezo in poiskati zgodovinsko ozadje teh besed. Učenci so spoznali, da je etimologija veda, ki se ukvarja z ugotavljanjem izvora in motivacije za poimenovanja, ki jih uporabljamo, in da prikazuje miselnost naših prednikov.

V drugem delu so učenci podatke iskali po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (spletišče Fran).

Primer 1, ki so ga učenci prejeli na izpolnjevalnem lističu:

Iskana beseda: muza

- 1. Zapiši sopomensko besedno zvezo, ki jo najdeš v slovarju.**
- 2. V slovarju, na spletu in v dani literaturi poišči, kdo so bile muze in kakšna je njihova zgodba.**

Primer možnega odgovora:

muza (umetniški navdih)

Muze so v grški mitologiji Zevsove hčere. Bile so zavetnice znanosti in umetnosti (Kaliopa epske poezije, Klio zgodovine, Evterpa lirske poezije, Terpsihora plesa, Erato ljubezenske poezije, Melpomena tragedije, Talija komedije, Polihimnija himne in Uranija astronomije). Bilo jih je devet, živele so na Olimpu in zabavale bogove. Muze so utelešenja najvišjih človeških intelektualnih in duhovnih teženj: človeštvu prinašajo božansko modrost in umetniški navdih. Od tod tudi poimenovanje 'muzej' (Janković 2004: 259).

Iskana beseda: N/narcis

- 1. Zapiši sopomensko besedno zvezo, ki jo najdeš v slovarju.**
- 2. V slovarju, na spletu in v dani literaturi poišči, kdo je bil Narcis in kakšna je njegova zgodba.**
- 3. Kdaj zapišemo besedo z veliko in kdaj z malo začetnico?**

Primer možnega odgovora:**narcis** (vase zagledan človek)

Narcis je bil sin rečnega boga Kefiza in nimfe Lejriope. Bil je nepopisno lep in nečimrn mladenič, ki je ošabno zavračal dvorjenje oboževalk in oboževalcev. Bogovi so ga kaznovali tako, da se je zaljubil v lastno podobo, ki jo je zagledal na vodni gladini in v žalosti nazadnje umrl. Na tistem kraju je pozneje zrasla narcisa. Druga različica mita pravi, da je bil Narcis zaljubljen v svojo sestro dvojčico, ki je umrla, on pa se je ogledoval v vodi, da bi si jo priklical v spomin (Janković 2004: 261).

Iskana beseda: H/herkul

1. Zapiši sopomensko besedno zvezo, ki jo najdeš v slovarju.
2. V slovarju, na spletu in v dani literaturi poišči, kdo je bil Herkul in kakšna je njegova zgodba.
3. Kdaj zapišemo besedo z veliko in kdaj z malo začetnico?

Primer možnega odgovora:**herkul** (zelo močen, velik človek, silak)

Herkul je sin boga Zevsa in smrtnice Alkmere. Bil je neustrašen in neobvladljiv. Herakles je bil ljubljenec vseh bogov, ki so ga obdarovali z najdragocenejšim, kar so imeli, le ljubosumna Hera ga je preganjala s svojim sovraštvom. Poročil se je z Megaro, hčerjo tebenskega kralja Kreonta. Maščevalna Hera mu je tako omračila um, da je ubil svojo ženo in otroke, misleč, da so divje zveri. Da se je očistil greha, je moral izpolnjevati ukaze svoje sorodnika, argoškega kralja Evristeja, ki je bil slabič in strahopetec. Zanj je v desetih letih opravil slavnih dvanajst del. (Prim. Janković 2004.)

Primer 2, ki predvideva, da učenci določeni frazeološki enoti v slovarjih, na spletu in drugi literaturi poiščejo pomen, mitološko ozadje in angleško ustreznico (usmerjeni so bili na spletni slovar *Merriam Webster*). Vsakemu primeru je dodana možna rešitev razpredelnice.



Frazeološka enota	Ahilova peta
Pomen	
Mitološko ozadje	
Angl. ustreznica	
Frazeološka enota	Ahilova peta
Pomen	slabost, napaka; občutljivo, ranljivo mesto (Keber 2015)
Mitološko ozadje	Mit o Ahilu govori, da mu je mati Tetida z maziljenjem, polaganjem v ogenj in kopanjem v reki Stiks poskušala zagotoviti nesmrtnost. Njegovo telo je tako postalo neranljivo – razen pete, za katero ga je držala. Ko je Ahil iz maščevanja smrti prijatelja Patrokla v boju ubil Hektorja, se mu je Hektorjev brat Paris maščeval tako, da ga je z Apolonovo pomočjo zadel v peto z zastrupljeno puščico. Ahil je v antiki bolj znan kot polbog. Posvetili so mu templje in ga častili predvsem v Sparti in Elidi (Schmidt 1994: 14).
Angl. ustreznica	<i>Achilles' heel</i>

Frazeološka enota	Sizifovo delo
Pomen	
Mitološko ozadje	
Angl. ustreznica	



Frazeološka enota	Sizifovo delo
Pomen	brezuspšno, neuresničljivo delo (Keber 2015)
Mitološko ozadje	Sizif je bil sin boga vetrov Eola. Ker je rad zlorabljal naklonjenost bogov, je bil kaznovan, in sicer tako, da je moral valiti težko skalo vrh gore, a ko jo je hotel prevaliti na drugo stran, se je vedno skotalila nazaj do vznožja gore in moral je začeti znova. (Prim. Keber 2015.)
Angl. ustreznica	<i>Sisyphean task</i>

Frazeološka enota	Tantalove muke
Pomen	
Mitološko ozadje	
Angl. ustreznica	

Frazeološka enota	Tantalove muke
Pomen	muke koga, ki zaman želi dobiti, doseči to, kar mu je na dosegu (Keber 2015)
Mitološko ozadje	Tantal je bil Zevsov sin, ki je postal kralj v Mali Aziji. Da bi preizkusil vsevednost bogov, jim je v obred dal razkosanega sina Pelopsa. Za nejevero je moral v podzemlju kljub obilju hrane in pijače večno stradati in trpeti žejo. Za nameček je bil v nenehnem strahu, da bo nanj zgrmela z zidu viseča skala. (Prim. Keber 2015.)
Angl. ustreznica	<i>To tantalize</i>



Frazeološka enota	trojanski konj
Pomen	
Angl. ustreznica	
Ali poznaš še kakšen drug pomen zveze trojanski konj?	
Frazeološka enota	trojanski konj
Pomen	kar s prevaro, zvijačo pride v kaj, da to od znotraj oslabi, uniči (Schmidt 1995)
Mitološko ozadje	Grki so imeli veliko težav pri zavzetju Troje. Po desetih letih neuspešnih napadov so Odiseju predlagali, naj možje zgradijo lesenega konja in ga Trojancem podarijo kot darilo. Vanj so se v zasedo skrili grški vojaki. V mestu niso vedeli, ali naj darilo sprejmejo. Prerokinja Kasandra je celo trdila, da je konj zvijača za vdor v mesto. Vseeno so se vodilni odločili, da konja prepeljejo v mesto. Ponoči so grški bojavniki splezali iz votlega konja in zavzeli mesto (Schmidt 1995: 229).
Angl. ustreznica	<i>Trojan horse</i>

7 ZAKLJUČEK

Frazeološke enote iz grško-rimske mitologije najdemo v splošnih in specializiranih (frazeoloških) slovarjih. V SSKJ so navedene kot ponazarjalno gradivo ali pa se pojavijo v frazeološkem gnezdu. V SSF so frazeološke enote prikazane bolj podrobno, najdemo pa jih po glavnih iztočnicah.



Uporaba frazemov je v šoli in tudi v siceršnjem življenju zelo pogosta. Frazeologija kot veda pa je mlada in zato tudi še nekoliko manj raziskana. Izražanje s frazemi naš jezik obogati in ga naredi zanimivejšega. Razumevanje frazemov je včasih zapleteno, saj gre za besedne zveze, ki imajo prenesen pomen. Le-to pa otroci s starostjo narašča in do konca osnovne šole doseže obseg razumevanja splošnih frazemov.

Čeprav so frazeološke enote do neke mere prisotne v učbenikih, je bilo pri pregledu učnega načrta za slovenščino ugotovljeno, da se frazomom vseeno ne namenja veliko pozornosti. Frazemi in ostale frazeološke enote nosijo slovenskemu jeziku izjemno vrednost in bogatijo posameznikovo leksiko. Učitelji bi zato morali učence opozarjati na frazeme, jih spodbujati k razmišljanju o njihovem pomenu in jim pomagati pri oblikovanju smiselne oblike. Učenje novih frazemov lahko spodbujamo z njihovo rabo, opozarjanjem nanje, vsekakor pa z njimi lahko popestrimo pouk, saj so zaradi svojih značilnosti zabavno sredstvo za pouk slovenskega jezika.

Viri in literatura

- Jankovič, Vladeta, 2004: *Kdo je kdo v antiki: mitologija, zgodovina, umetnost*. Ljubljana: Modrijan.
- Jemec Tomazin, Mateja, 2013: Frazemi v znanstvenih besedilih – območje dopustnega. *Frazeološka simfonija*. Ur. Nataša Jakop, Mateja Jemec Tomazin. Ljubljana: Založba ZRC.
- Keber, Janez, 2011: *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana.
- Kržišnik, Erika, 2003: Frazeologija v slovenskem pravopisu 2001. *Slavistična revija* 51/2. 221–237.
- Ortar K, Marja; Bešter, Marja; Kržišnik, Erika, 1994: Frazeologija kot izražanje v "podobah". *Pouk slovenščine malo drugače II. del*. Ljubljana: Ja grafika. 91–140.
- Jakop, Nataša, 2009: Osvetlitev rabe velike oz. male začetnice pri izlastnoimenskih pridevniki s priponskimi obrazili -ov/-ev, -in v slovenščini. *Jezikoslovni zapiski* 15, 1–2. 73–85.
- Schmidt, Joël, 1995: *Slovar grške in rimske mitologije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Toporišič, Jože, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- –, 1974: K izrazju in tipologiji slovenske frazeologije. *Jezik in slovstvo* 19/8. 273–279.
- Ulčnik, Natalija, 2015: Razvoj slovenske paremiologije in paremiološke terminologije. *Slavia Centralis* 8/1. Ur. Marko Jesenšek. Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. 105–118.
- SP 2001: *Slovenski pravopis 2001*. Spletna izdaja. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Spletišče Merriam Webster. Dostopno na: <https://www.merriam-webster.com/> [december 2021].



Zore, Eva, 2017. *Poznavanje in raba frazemov iz grško-rimske mitologije*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Spletišče *Fran*: Slovenski pravopis. Dostopno na: <http://www.fran.si/> [december 2021].

Spletišče *Fran*: Slovenski etimološki slovar. Dostopno na: <http://www.fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar> [december 2021].

Spletišče PONS. Dostopno na: <https://sl.pons.com/prevod> [december 2021].

Učni načrt. Slovenščina. (2018). Pridobljeno 5. 12. 2021 iz Ministrstvo za izobraževanje, znanost šport: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.